# UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

#### MAYCK DJÚNIOR HARTWIG

## POMERISCH SPRÅK URER PORTUGIJSISCH? INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM CRIANÇAS POMERANAS BILÍNGUES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

VITÓRIA

#### MAYCK DJÚNIOR HARTWIG

# POMERISCH SPRÅK URER PORTUGIJSISCH? INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM CRIANÇAS POMERANAS BILÍNGUES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

VITÓRIA

### Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Hartwig, Mayck Djúnior, 1990-

H337p

Pomerisch språk urer portugijsisch? : Interação comunicativa em crianças pomeranas bilíngues com transtorno do espectro autista / Mayck Djúnior Hartwig. - 2019.

153 f.: il.

Orientadora: Cláudia Patrocínio Pedroza Canal. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Transtornos do espectro autista. 2. Comunicação. 3. Bilinguismo. I. Canal, Cláudia Patrocínio Pedroza. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

#### MAYCK DJÚNIOR HARTWIG

## POMERISCH SPRÅK URER PORTUGIJSISCH? INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM CRIANÇAS POMERANAS BILÍNGUES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em 02 de agosto de 2019

#### **BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Patrocínio Pedroza Canal Universidade Federal do Espírito Santo Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Cola Carielo Brotas Corrêa Universidade Vila Velha

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz Universidade Federal do Espírito Santo

#### **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, em especial a minha mãe, que sempre acreditou em minhas escolhas e nunca mediu esforços para que eu tivesse acesso aos espaços de educação formal e informal que hoje constituem aquilo que sou e acredito.

Ao meu namorado Jhonathan, que esteve comigo em todo este trajeto, motivando-me e acreditando no percurso acadêmico que tracei para mim. Em comum, temos o amor por nós e pela psicologia. Eu te amo!

A minha orientadora, doutora Cláudia Patrocínio Pedroza Canal, pelas nossas tardes de café com orientações que ocuparam diferentes espaços da cidade, por acreditar em minha proposta de pesquisa e ser exemplo de ética e comprometimento profissional. Além de admiração, tenho muito respeito por você e pelo cuidado e ética com a pesquisa que você auxiliou a construir em mim. Sentirei saudades!

Às doutoras Monica e Mariane, por comporem a minha banca de qualificação e contribuírem de forma importante, no formato desta pesquisa.

A Anna, Renata e Jéssica, que vivenciaram comigo os grupos de orientação, as tardes de café e as angústias do fazer pesquisa. Valeu, meninas!

A minha amiga Jaqueline Vago, que esteve comigo em todos os momentos do mestrado, vibrando e compartilhando angústias comuns do percurso da pós-graduação, que me motiva, acredita na vida acadêmica e é um exemplo de organização e dedicação profissional. Obrigado por dividir tudo isso comigo, Jaque!

A minha amiga Erica, que, em diversas manhãs com um "bonjour", me ajudou a cumprir todos os prazos do mestrado, me lembrou de todos os compromissos em um momento meio agitado da minha vida, que compartilhou cafés, alegrias e angústias comuns da vida acadêmica. Você foi especial nesse trajeto, Erica!

A Josiane Jaske, Ligiane e Vanize, que auxiliaram na coleta de dados desta pesquisa, não medindo esforços para que eu tivesse acesso a todos os participantes de pesquisa. Minha gratidão a vocês, por compreenderem a importância do olhar da psicologia sob os fenômenos da nossa cultura e por realizarem esse lindo trabalho em Santa Maria de Jetibá.

A Josiane Arnholz e Irinete, pelo bate-papo, pelas histórias, pela dedicação de vocês à cultura pomerana à frente do PROEPO. Sem dúvida, vocês fazem diferença na vida de inúmeras crianças bilíngues da população pomerana.

À Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, por meio da Secretaria Municipal de Educação, que viabilizou toda a coleta de dados desta pesquisa, disponibilizando veículos para deslocar a equipe até as regiões do interior da cidade para o encontro com os participantes de pesquisa.

À Universidade Federal do Espírito Santo, por viabilizar espaços de afetos e construção de conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, por compartilharem seu conhecimento, atuarem de maneira afetiva e acreditarem na pesquisa de cada pósgraduando.

A Antônio da Secretaria do PPGP, por sua proximidade, afetividade e disponibilidade de atender as minhas necessidades sempre com um sorriso bonito no rosto. Você é um grande ser humano, Antônio!

E, por fim, e tão importante quanto cada um desta lista de agradecimentos, aos participantes desta pesquisa, que confiaram suas histórias e seu tempo comigo, contribuindo para que esta pesquisa acontecesse. Gratidão aos pais, às crianças, às professoras e às pedagogas, pois estou muito feliz de concluir este trabalho contando um pouco da história de vocês!

[] Eu me sinto como um menino no espaço sideral  Eu toco as estrelas e me sinto fora de lugar []
La toco as esticias e me sinto fora de fugai []
Benjamin Giroux

HARTWIG, M. D. (2019). *POMERISCH SPRÅK URER PORTUGIJSISCH? INTERAÇÃO COMUNICATIVA EM CRIANÇAS POMERANAS BILINGUES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo.

#### Resumo

Trata-se de um estudo realizado com crianças pomeranas diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA), residentes na cidade de Santa Maria de Jetibá-ES, conhecida como a cidade mais pomerana do Brasil, onde grande parte da população apresenta característica de bilinguismo simultâneo: português-pomerano. Nessa população, especialmente no contexto educacional, houve apresentação de algumas questões de maneira desafiadora, como o alto índice de reprovação, professores que não falam o pomerano e demonstram dificuldades na comunicação e interação com as crianças pomeranas das séries iniciais, além do aumento de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista nos últimos dez anos. Dado o contexto e considerada a importância da qualidade na interação e comunicação com a criança autista, o objetivo desta pesquisa foi avaliar mediante interações estruturadas em Língua Pomerana e Língua Portuguesa, possibilitando a identificação das diferenças na qualidade das interações observadas em ambas as línguas. Assim, objetivo desta pesquisa foi de descrever comportamentos indicadores de comunicação, a partir de interações estruturadas em Língua Pomerana e Língua Portuguesa, possibilitando a identificação das diferenças nas interações observadas em L1 – Língua Portuguesa e L2 – Língua Pomerana. Para atingir os objetivos propostos, foram selecionadas 3 crianças do sexo masculino, sendo duas com 09 anos de idade e uma com 10 anos de idade, bilingues pomerano-português, diagnosticadas com TEA há pelo menos um ano antes desta pesquisa e acompanhadas por profissionais de saúde e educação

inclusiva. Esta pesquisa adota uma metodologia descritiva, do tipo estudo de caso múltiplo, cujo método de análise de dados adotado foi de caráter qualitativo, a fim de compreender as variáveis subjetivas envolvidas no processo de comunicação e interação de cada caso. Os procedimentos de coleta de dados incluíram a apresentação de Pranchas de História Continuada, que tiveram como objetivo servir de estímulo visual para que a criança pudesse elaborar uma história. Os resultados indicam que nas interações realizadas em Língua Pomerana, os sorrisos, gesticulações, o compartilhamento da atenção e as demonstrações afetivas eram mais frequentes se comparados as interações realizadas em Língua Portuguesa, o que indica que a criança apresenta mais comportamentos não verbais nas interações realizadas em língua materna. Assim, este dado indica que as interações na língua materna (Pomerano), atuam no fortalecimento das habilidades de Atenção Compartilhada, competência central para que as interações sociais aconteçam.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Comunicação. Bilinguismo. Língua Pomerana.

**Abstract** 

It is a study carried out with pomeranian children diagnosed with Autistic Spectrum Disorder

(ASD) living in a city in Espírito Santo, known as the most pomeranian in Brazil, where a large

part of the population has simultaneous bilingualism - Portuguese-Pomeranian. In this

population some questions have been presented in a challenging way, such as the high failure

rate, teachers who do not speak Pomeranian and present difficulties in communication and

interaction with the Pomeranian children in the initial grades, followed by the increasing

number of children diagnosed with ASD in the last 10 years. Given the context and considering

the importance of quality in the interaction and communication with children with ASD, the

objective of this research was to evaluate the frequency and variance of the behaviors leading

in to communication, based on interactions in Pomeranian (L1) and Portuguese Language (L2),

identifying differences in the quality of interactions observed in both languages. Three boys

participated, two with 9 and one at 10 years old, Pomeranian-Portuguese bilinguals, diagnosed

with ASD and assisted by health professionals. The results point to a higher frequency of

nonverbal communication behaviors in activities mediated in the Pomeranian language (L1),

which this study relates to the affective variable involved in the child's parental relationships,

important for strengthening affective connections and maintaining engagement in the social

interaction.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Communication. Bilingualism. Pomeranian Language.

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa	21
Figura 2 – Gráfico de classificação dos alunos por deficiência	30
Figura 3 – Triagem das crianças participantes da pesquisa	53
Figura 4 - Comportamentos indicativos de comunicação	83
Figura 5 - Frequência dos tipos de comportamentos indicativos de comunicação em L	
FIgura 6 - Frequência dos comportamentos indicativos de comunicação	
Figura 7 - Tipos de comportamentos indicativos de comunicação em L1 e L2	92
Figura 8 - Comportamentos indicativos de comunicação	95
Figura 9 - Tipos de comportamentos indicativos de comunicação em L1 e L2	97

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da matrícula de Educação Especial por especificidades	29
Tabela 2 – Caracterização da amostra da pesquisa	53
Tabela 3 - Entrevista narrativa com pedagogas de Educação Pomerana na Escola	56
Tabela 4 - Pranchas de história continuada	57
Tabela 5 - Categorias de comportamentos indicativos de comunicação	58
Tabela 6 - Ordem de aplicação das pranchas	60

#### LISTA DE SIGLAS

Ceasa – Centrais de Abastecimento do Espírito Santo

CREI – Centro de Referência de Educação Inclusiva

PIB – Produto Interno Bruto

PROEPO – Programa de Educação Escolar Pomerana

TEA – Transtorno de espectro autista

## SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	INTRODUÇÃO	20
1.1	A antiga Pomerânia e a emigração europeia para o Brasil	20
1.2	Aspectos históricos da Língua Pomerana	22
1.3	Aspectos culturais, socioeconômicos e psicossociais dos pomeranos em Santa Ma Jetibá	
1.4	Panorama educacional dos pomeranos de Santa Maria de Jetibá	27
1.5	O transtorno do espectro autista	33
1.5.1	Comunicação interativa e desenvolvimento socioafetivo no TEA	40
1.5.2	Bilinguismo simultâneo no TEA	44
2	RELEVÂNCIA E PROBLEMA DE PESQUISA	48
3	OBJETIVOS	50
3.1	Objetivo geral	50
3.2	Objetivos específicos	50
4	MÉTODO	51
4.1	Tipo de pesquisa	51
4.2	Participantes	51
4.3	Instrumentos de coleta de dados	53
4.3.1	Childhood Autism Rating Scale - CARS (Anexo A)	53
4.3.2	Entrevista semiestruturada com as mães	54
4.3.3	Entrevista semiestruturada com os professoras e pedagogas	55
4.3.4	Entrevista narrativa com pedagogas de educação pomerana na escola	55
4.3.5	Pranchas de história continuada	56
4.3.6	Tabela de registro de comportamentos indicativos de comunicação	58
4.4	Local de pesquisa	59
4.5	Procedimentos para a coleta de dados	60
4.5.1	Roteiro de aplicação	61

4.6	Aspectos éticos
4.7	Análise dos dados63
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO65
5.1	Descrição dos casos65
5.1.1	Cadu65
5.1.2	Francisco66
5.1.3	Marcos
5.2	Análise das entrevistas67
5.2.1	Desenvolvimento da linguagem67
5.2.2	Interação comunicativa
5.2.3	Interação social
5.3	Pranchas de história continuada79
5.3.1	Cadu seen geschicht
5.3.2	Francisco seen geschicht86
5.3.3	Marcos seen geschicht93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS99
	REFERÊNCIAS103
	APÊNDICES120
	Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada aos responsáveis120
	Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada aos professores e pedagogos123
	Apêndice C – Descrição do instrumento "Pranchas de história continuada"125
	Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido127
	Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido
	Apêndice F - Termo de consentimento livre e esclarecido133
	Apêndice G - Termo de consentimento livre e esclarecido
	Apêndice H - Resultados da tabela de registro de frequência de comportamentos indicativos de comunicação
	ANEXOS141
	Anexo A – Childhood Autism Rating Scale (CARS)141

### **APRESENTAÇÃO**

"Kommtein Vogel geflogen, setztsichniederaufmein' Fuß,
hat ein' ZettelimSchnabel, von der Mutter ein' Gruß.
Lieber Vogel, flieg' weiter, bring ein' Grußmit und ein' Kuss,
dennichkanndichnichtbegleiten, weilichhierbleiben muss."

Adolf Bäuerle

Ao som dessa canção, ouço a voz do meu avô Geraldo, descendente de alemães e pomeranos, comprometido com a educação de suas filhas e inspirado a conhecer o mundo. Em imagem mental, observo-me aos 4 anos de idade, junto de meu avô, com um pequeno pedaço de papel nas mãos, aprendendo a cantar a minha primeira canção em alemão. Tratava-se de uma canção que representava o início de uma vida em uma nova casa, em outra localidade da cidade, longe de meu avô e de minha melhor amiga, os quais agora residiam um pouco distante da minha nova casa, no interior de Santa Maria de Jetibá-ES.

Filho de um jovem casal pomerano grávido aos 16 e 19 anos, respectivamente, inserido em uma cultura cujo casamento era uma obrigação quando uma moça se descobria grávida. Eu, em 20 de janeiro de 1990, nascia na cidade de Santa Teresa-ES, a qual contava o único hospital da região. Ora, mas por que iniciar a minha dissertação falando de minha história? Continuemos.

Durante toda a minha vida escolar, fui motivado aos estudos pela minha mãe, a qual, à época, tinha ensino fundamental incompleto e era cozinheira da escola onde eu estudava. Seu maior sonho era tornar possível que todos os seus três filhos ingressassem na faculdade, mas que não abandonassem a sua raiz, tampouco deixassem de fazer uso da Língua Pomerana. Em

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Trata-se de uma música infantil alemã, letra de Adolf Bäuerle (1786-1859) e Melodia de Wenzel Müller (1767-1835). A tradução para o português é: "Avistei um pássaro voando em minha direção, ele pousou sobre o meu pé, em seu bico trazia um recado de minha mãe. Prezado pássaro, voe e leve de volta consigo um beijo, pois eu não posso acompanhá-lo agora, preciso ficar por aqui."

minha casa, acompanhava os meus pais rotineiramente conversando em pomerano. Os meus avós paternos não falavam a Língua Portuguesa, e, em visita à casa deles, via-me diante do desafio de me comunicar e ser compreendido por meio do uso da Língua Portuguesa, inserindo aos poucos o repertório da Língua Pomerana em minha comunicação diária. Assim, aos 8 anos de idade, eu era bilíngue: português-pomerano.

Durante a minha infância e adolescência, estive imerso em práticas culturais, religiosas e ritualísticas da cultura pomerana. No período escolar que envolvia o ensino fundamental e médio, criei laços de amizades com alunos que residiam no interior do município e pouco dominavam o uso da Língua Portuguesa, mas, quando o fazia, eram carregadas de marcas que, uma vez ou outra, eram motivos de piada entre os demais alunos, não pomeranos.

Passaram-se alguns anos, e, em 2009, ingressei na faculdade – no curso de Psicologia – , sem saber muito bem as minhas motivações pessoais para estar ali. Junto a amigos e colegas da minha cidade, pegava o ônibus universitário que saía de Santa Maria de Jetibá para Vitória, todos os dias. Em abril de 2010, ainda residindo em Santa Maria de Jetibá, iniciava o meu primeiro estágio não curricular no Centro de Referência de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação da cidade, local onde deparei o trabalho voltado à educação de crianças com desenvolvimento atípico. Eu ainda não tinha consciência, mas ali se iniciava a minha jornada de estudo e prática no campo da psicologia do desenvolvimento.

Nesse estágio, realizávamos atendimentos individualizados, grupais e orientações às famílias e escolas, no intuito de promover uma educação inclusiva e a elaboração de estratégias adaptadas de ensino às crianças com deficiência, em sua grande maioria, pomeranas, com dificuldades de se comunicarem em Língua Portuguesa. Tais crianças enfrentavam um grande desafio: serem alfabetizadas em Língua Portuguesa.

Alguns anos depois, concluía o meu curso de graduação e, uma semana após a minha colação de grau, eu era convidado a compor o quadro multidisciplinar da Associação de Pais e

Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Maria de Jetibá, sendo responsável pelo Programa de Atendimento Especializado a Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o qual atendia 25 usuários do serviço, entre crianças, adolescentes e adultos com diagnóstico de TEA.

Diante de uma realidade pouco vivenciada na graduação, aprofundei os meus estudos no campo do TEA e novamente deparava a dificuldade vivenciada em alguns anos atrás: o trabalho com autistas pomeranos. No programa, contava com uma equipe bilíngue, que realizava os atendimentos nas línguas portuguesa e pomerana. Observávamos, nessa ocasião, que um dos adolescentes atendidos no programa, ao receber comandos em Língua Portuguesa, respondia à comunicação com comportamentos de ecolalia e, ao receber comandos em Língua Pomerana, apresentava indicadores de atenção compartilhada.

Tais observações no meu então campo de trabalho conduziram-me a levantar algumas problemáticas, tais como: a criança apresentaria maior frequência de comportamentos indicativos de comunicação e interação social se as interações fossem realizadas na Língua Pomerana? Ao não realizar determinados comandos recebidos em Língua Portuguesa, essa criança compreenderia a informação recebida?

Com base em tais questionamentos, realizei revisão de literatura preliminar, quando pude constatar que o desempenho na comunicação de crianças com TEA é mais satisfatório quando sua língua nativa é utilizada para instrução (Bristol, 1996) e, ainda, que a língua dominante deveria ser aprendida depois que as habilidades cognitivas tivessem sido desenvolvidas por meio do uso da língua materna (Lessow-Hurley, 1990).

No que diz respeito ao desempenho escolar, observei que a alfabetização e o conhecimento do conteúdo são mais efetivamente adquiridos mediante uma língua que a criança já domine (Cummins, 2000), embora as metodologias mais comumente utilizadas em contexto de educação especial bilíngue ocorram na língua dominante do país (Gonzalez, Brusca-Veja, Yawkey, 1996).

Apesar das dificuldades observadas no ingresso da criança na escola, Collier e Thomas (2004) apontam que, depois de seis a oito anos de instrução acadêmica, os alunos bilíngues se saem muito bem, ou melhor do que seus colegas monolíngues em testes acadêmicos.

Em dados obtidos com o Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI, 2017), da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES, cidade do interior do estado do Espírito Santo, com população estimada em 39 mil habitantes (IBGE, 2017), constatou-se que 29% das crianças com deficiência atendidas na rede municipal de ensino da cidade são diagnosticadas com TEA, das quais cerca de 70% são oriundas de famílias pomeranas, em que grande parte tem o pomerano como língua materna<sup>2</sup>, ou seja, a criança aprende primeiro a Língua Pomerana e depois a Língua Portuguesa, ou ambas concomitantemente, o que denominamos bilinguismo simultâneo. Apresenta-se, assim, um contexto de bilinguismo, que é conceituado por Mackey (2000) como a proficiência do indivíduo sobre duas línguas em questão, fazendo a alternância de código em diferentes contextos.

No entanto, quando o bilinguismo envolve uma hierarquia entre ambas as línguas, ou seja, uma língua é mais privilegiada do que a outra, passa a se chamar diglossia, que é a "[...] compartimentalização de cada um dos dois sistemas com vista a suas funções sociais" (Tarallo & Alkmin, 1987, p. 12). A Língua Portuguesa e a pomerana estão então em situação de diglossia (Benincá, 2008), já que são utilizadas pela comunidade pomerana em circunstâncias diferentes, com diferentes funções. Já o português, língua dominante, é utilizado nas situações mais formais, como na escola e nas instituições públicas locais.

Em geral, aprende-se primeiro o pomerano e depois o português (Benincá, 2008). Segundo dados de Tressmann (2005), 40% das crianças crescem falando ambos os idiomas desde a primeira infância, o que caracteriza o bilinguismo simultâneo, e mais da metade só

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Língua materna é a língua que as pessoas adquirem naturalmente quando expostas, desde cedo (primeiros meses de idade), a relações dialógicas em contextos informais do dia a dia. A aquisição da língua materna é uma forma de inserção cultural e de socialização (Gorski & Freitag, 2010).

aprende o português na escola, onde costumam sofrer preconceitos e ter dificuldades específicas na aprendizagem do português.

Dado esse contexto, levantou-se uma hipótese acerca da dificuldade enfrentada por crianças pomeranas com TEA em contexto de educação especial, onde o ensino é conduzido em Língua Portuguesa. Assim, tomando como base as reflexões acima apresentadas, torna-se relevante compreender as características que se apresentam na comunicação e interação social da criança pomerana com TEA, no intuito de contribuir com o saber-fazer da prática inclusiva. Desse modo, segue-se com esta pesquisa que objetiva descrever como as crianças com transtorno do espectro autista bilíngues pomerano-português, se comunicam e interagem com o mediador, em atividades estruturadas em Língua Portuguesa e Língua Pomerana.

### 1 INTRODUÇÃO

#### 1.1 A antiga Pomerânia e a emigração europeia para o Brasil

A antiga Pomerânia situava-se na costa do mar Báltico, entre as atuais Alemanha e Polônia e os países escandinavos. "No ano de 1815, a partir do Congresso de Viena, passou a ser Província da Prússia, sendo subdividida em Pomerânia Ocidental e Oriental, divisão que perdurou até o ano de 1945" (Röelke, 1996). "Mais tarde, em 1871, com a união dos estados alemães (especialmente dos reinos da Prússia e da Baviera), ela passou a fazer parte do Império alemão" (Tressmann, 2005).

"Os solos da Pomerânia Ocidental eram muito propícios para a agricultura, principalmente trigo e cevada. Já na Pomerânia Oriental as condições climáticas e solo desfavoreciam a agricultura, dificultando muito a vida dos lavradores" (Röelke, 1996, p. 5). A Pomerânia Oriental ficava localizada a leste da cidade de Stettin, hoje pertencente à Polônia, de onde veio a maioria dos imigrantes pomeranos do Espírito Santo, em 1859. Essa era uma região em que o solo era menos fértil e o clima muito frio, com geadas em boa parte do ano; portanto, era menos favorável à agricultura (Röelke, 1996, apud Tressmann, 2005).

Com a derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial, em 1945, a Pomerânia Oriental passou a pertencer à Polônia, e a Pomerânia Ocidental à Alemanha. Nesse período, a população pomerana teve de deixar, às pressas, sua terra natal: parte fixou residência na Alemanha Ocidental e parte na Alemanha Oriental. Na travessia para a Alemanha, morreram cerca de 500 mil pomeranos (Tressmann, 2005).

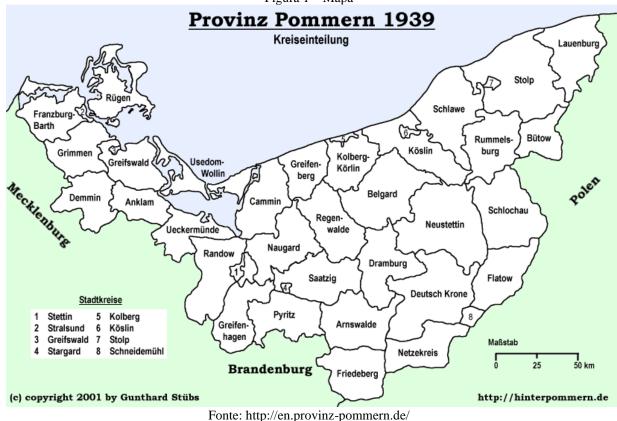


Figura 1 - Mapa

ronte. http://en.provinz-pointiern.de/

Com a guerra e a Revolução Industrial, o regime de trabalho dos povos germânicos foi fortemente impactado, causando fome, miséria e desemprego. "[...] nesse ambiente de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas é que se dá o processo de emigração de vários povos europeus, incluindo os germânicos, para outras partes do mundo" (Martinuzzo, 2009, p. 34).

Por sua vez, na América do Sul, no século XVIII, o apelo do governo imperial brasileiro afirmava que quem tivesse o interesse de viver feliz deveria deslocar-se para o Brasil (Turbino, 2007). Assim, milhares de germânicos, atraídos por uma vida melhor e fugindo das guerras, da fome e da miséria, viajaram para o Brasil, estabelecendo-se no interior e também nas forças armadas imperiais (Martinuzzo, 2009). Nesse período, cerca de 26 mil pomeranos emigraram para o Brasil (Küster, 2015).

A imigração germânica aconteceu em várias regiões brasileiras. Conforme ressalta Turbino (2007), os primeiros imigrantes chegaram em 1820 e se instalaram no Rio Grande do Sul. Cotrim (2005) relata a vinda de imigrantes alemães, suíços e belgas para São Paulo entre 1847 e 1857, quase no mesmo período em que se deu a vinda deles para o estado do Espírito Santo, entre os quais se encontravam os imigrantes pomeranos. Os primeiros imigrantes pomeranos chegaram ao Espírito Santo em 1859 (Tressmann, 2015) e se instalaram nas regiões montanhosas do Estado (Martinuzzo, 2009).

Ao chegarem ao porto de Vitória, seguiam em canoas para o porto de Cachoeiro (Santa Leopoldina) e de lá seguiam a pé ou nos lombos de burros para as colônias destinadas a eles. No caminho, tiveram diversas dificuldades, entre as quais as matas fechadas e a necessidade de construção de moradias improvisadas, além do plantio do próprio alimento para sobrevivência (Granzow, 2009).

Os estudos de Kill (1998) indicaram a presença dos imigrantes germânicos em várias regiões do estado do Espírito Santo, que são os atuais municípios de Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Afonso Cláudio, Brejetuba, Laranja da Terra, Itarana, Itaguaçu, Baixo Guandu, Colatina, Pancas, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Vila Valério, Águia Branca, Vitória, Vila Velha e Serra (Tressmann, 2015).

Atualmente, estima-se que haja em torno de 120 a 145 mil descendentes de pomeranos no Espírito Santo e em torno de 300 mil no Brasil (Tressmann, 2008). Grande parte dos pomeranos residem atualmente na cidade de Santa Maria de Jetibá, situada na região serrana do Estado.

#### 1.2 Aspectos históricos da Língua Pomerana

Estima-se que, na época da chegada dos portugueses, pouco mais de 500 anos, tenham sido falados 1.078 idiomas diferentes nas terras que constituem o Brasil (Rodrigues, 1993, apud Oliveira, 2008). Atualmente existem cerca de 210 idiomas ativos no território brasileiro, dos

quais mais de 170 são de origem indígena, e as outras 30 línguas seriam provenientes dos processos de imigração de diferentes partes, além das diferentes línguas de sinais com seus regionalismos e variações das comunidades surdas do país (Oliveira, 2008).

Um fato importante que contribuiu para a extinção de diversas línguas no Brasil foi a oficialização da Língua Portuguesa no Brasil, no início do século XIX, quando o então presidente da República, Getúlio Vargas, instituiu a política de nacionalização da educação durante o Estado Novo (1937-1945), que tinha por objetivo controlar continuamente o Estado sobre a educação e a padronização dos currículos e da Língua Portuguesa, o que culminava com a extinção das línguas de imigração, como o japonês, o polonês, o ucraniano, o pomerano, o hunsrückisch, o talian e línguas ciganas. Tal determinação também contribuiu para aumentar a evasão escolar e o analfabetismo na ocasião (Beilke, 2013; Almeida, 2015).

A Língua Pomerana pertence ao tronco indo-europeu e da família das línguas germânicas, formado pelo baixo saxão (das terras baixas do norte da Europa, uma região plana) e também pelo westfaliano (línguas aparentadas) e desenvolveu-se antes da constituição do Reino da Prússia (Die Preussische Rhein, 1701-1871). O pomerano chegou a ser uma "língua franca" desde os séculos XIII até o século XVI, uma vez que seu uso era feito pelos comerciantes que circulavam nas regiões da Pomerânia e da Liga Hanseática. No entanto, quando o território passou a ser do domínio do Reino da Prússia, o prussiano e o alemão passaram a ser impostos por meio das escolas e igrejas na Pomerânia. Então, pode-se supor que o alemão era a segunda língua dos pomeranos, pois seu território estava sujeito à imposição da língua oficial do reino prussiano (Beilke, 2013).

Com a chegada dos imigrantes ao Brasil, a Língua Pomerana passou a ser utilizada em território brasileiro e atualmente é falada em comunidades no Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A maioria dos falantes são bilíngues pomerano-

português. Atualmente, na Alemanha e na Polônia, o pomerano é praticamente desconhecido (Tressmann, 2005).

Em sua pesquisa, Tressmann (2005) realizou estudo sobre a predominância na língua entre os membros da comunidade e assim concluiu:

O grupo bilíngue em Pomerano e Português é o mais expressivo, composto por mais de 90% dos membros da comunidade. Quanto à distribuição, domínio e uso das respectivas línguas, as variáveis sociais escolaridade, gênero e idade são as que mais se destacam quanto à menor ou maior utilização das línguas. O Pomerano é mais falado pelas mulheres do que pelos homens; está mais presente entre os mais idosos do que entre os jovens. O uso do Português vai depender do grau de escolaridade. Quanto mais perto da idade jovem e da formação escolar, tanto mais marcante é a presença do Português (Tressmann, 2005, pp. 91).

Os moradores da cidade de Santa Maria de Jetibá, em sua maioria, são bilíngues pomerano-português e têm o pomerano como língua materna. "Os casos de bilinguismo simultâneo somam cerca de 40% dos casos, ou seja, esta parcela cresceu falando ambos os idiomas desde a primeira infância" (Tressmann, 2005, p. 95). "No caso da língua oficial, mais da metade dos falantes aprende o Português na escola, isto é, entre este subgrupo este idioma foi aprendido, e não adquirido no âmbito familiar" (Tressmann, 2005, p. 91).

Os mais jovens afirmam expressar-se melhor em português em relação ao pomerano, devido à influência da escola. "Como de fato, na escola treina-se a escrita, a leitura, a aritmética e outras disciplinas. Por esta razão, talvez, o Português acaba se fixando, entre muitos falantes, mais do que o Pomerano, que é uma língua oficialmente ágrafa e, logo, carente de literatura escrita" (Tressmann, 2005, p. 97).

A Língua Pomerana passou a ter uma escrita oficial no Espírito Santo desde o ano 2000, e, em 2001, mediante a Emenda Constitucional nº 11/2009, de 25 de abril de 2011, foi reconhecida como língua cooficial no estado do Espírito Santo, tendo sua inclusão no art. 182

da Constituição Estadual da Língua Pomerana e sendo ensinada como disciplina no currículo escolar em Santa Maria de Jetibá. A língua também foi cooficializada na cidade de Canguçu, no Rio Grande do Sul, onde foi incluída também como disciplina no currículo escolar da rede municipal que entrou em vigor no ano letivo de 2011.

A cooficialização da Língua Pomerana obriga o município de Santa Maria de Jetibá a:

- I manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua co-oficializada;
- II produzir a documentação pública, as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos e as comunicações de interesse público, na língua oficial e na língua co-oficializada;
- III incentivar o aprendizado e o uso da Língua Pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação (Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009).

Há muito tempo, os pomeranos vêm lutando pela preservação de suas raízes, entre as quais a continuidade da língua. Atualmente é possível observar que seus falares vêm sofrendo influência da Língua Portuguesa, visto que palavras e expressões do idioma oficial vêm sendo incorporadas à Língua Pomerana por suas praticantes.

Entre as políticas de preservação, valorização e fortalecimento da cultura e da língua oral e escrita pomerana, destaca-se o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) e o Dicionário da Língua Pomerana. Desde 2005, o PROEPO ensina pomerano a crianças e jovens de cinco municípios capixabas (Santa Maria de Jetibá, Laranja da Terra, Pancas, Domingos Martins e Vila Pavão). O ensino acontece nas escolas municipais da cidade, estruturado em uma disciplina chamada Língua Pomerana e ministrada por um professor bilíngue português-pomerano, habilitado para lecionar a disciplina. Já o dicionário é um dos resultados práticos de estudos etnolinguísticos do pomerano pelo professor doutor Ismael Tressmann, desde 1995, o

qual contém cerca de 16 mil verbetes em ordem alfabética, abrangendo o vocabulário geral (Kuster, Delaprane, & Tressmann, 2005).

Outra ação importante para a preservação da Língua Pomerana foi o desenvolvimento do aplicativo intitulado "Aprenda Pomerano", do professor Hilderson Jacob, desenvolvido em 2017. O aplicativo conta diversas funcionalidades de aprendizado e tradução em tempo real, por voz. Esse *software* é o primeiro aplicativo do mundo que traduz o pomerano para diversas línguas.

## 1.3 Aspectos culturais, socioeconômicos e psicossociais dos pomeranos em Santa Maria de Jetibá

Santa Maria de Jetibá está localizada a 87 quilômetros de Vitória, na Região Centro Serrana do estado do Espírito Santo. Possui população estimada em 39.928 e uma área territorial de 735.267km² e densidade demográfica de 46,46 habitantes por quilômetros quadrados (IBGE, 2017). A economia municipal é predominantemente hortifrutigranjeira e conta com a mão de obra familiar em pequenas propriedades.

Santa Maria de Jetibá faz parte de uma região formada originalmente por agricultores familiares, com grande diversidade de produção agrícola, caracterizado como o maior produtor de hortifrutigranjeiros do estado do Espírito Santo, abastecendo 40% do que se consome na Grande Vitória, além de alcançar mercados como Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. É um importante polo de produção primária, na olericultura, com cerca de dois mil agricultores (Kuster, 2015).

Na olericultura, são produzidas em torno de 120 a 140 mil toneladas anuais (PMSMJ, 2014), mas o destaque maior é a avicultura, com uma produção de 10 milhões de ovos diariamente. O município, que é responsável por 11% da produção de ovos do Brasil, conquistou a marca de segunda maior produtora de ovos em nível nacional (Kuster, 2015).

No âmbito cultural, o Brasil é um país caracterizado pela sua formação por intermédio de diversas etnias, como alemães, italianos, pomeranos, polacos e japoneses, em consequência das diversas ondas imigratórias que passaram a fazer parte da história brasileira desde a metade do século XIX. Uma vez instalados no Brasil, os imigrantes dedicaram-se também à atividade cultural, que visava a manter vivas as tradições herdadas (Neumann, 2005).

Os imigrantes alemães e pomeranos refizeram no Brasil a vida e os valores que trouxeram da Europa. Construíram moradias, ergueram escolas e igrejas, criaram sociedades e estabeleceram normas de convivência (Jungblut, 2000). Entre os costumes cultivados, pode-se citar a cultura religiosa, que repassava aos moradores as normas sociais e religiosas, como o comportamento, as condutas e os valores, entre os quais a hipervigilância dos gestos, olhares, pensamentos e a sexualidade (Eidt, 1999).

Na população germânica, observa-se certa dificuldade em expressar seus afetos, o que se relaciona às influências da religição sobre os fortes padrões culturais dessa população. O povo germânico possui uma forma racional e realista de descrever os fatos, excluído de idealizações e fantasias, o que torna os descendentes de germânicos menos expansivos, socialmente mais tímidos, mesmo quando se encontram entre os seus, de convivência cotidiana (Pauli, 1997).

A timidez e dificuldade de expressão afetiva são comuns nas culturas germânicas. Segundo Hillebrand (2006), existe uma dificuldade da população germânica em expressar seus afetos e a falta de demonstração afetiva é observada também na interação dos pais com seus filhos, como a falta de abraço e pouco contato físico, prevalecendo certa rigidez nas relações.

#### 1.4 Panorama educacional dos pomeranos de Santa Maria de Jetibá

As primeiras experiências dos pomeranos com a educação formal no município de Santa Maria de Jetibá surgiram no período da colonização, quando imigrantes recém-chegados sentiram a necessidade de que seus filhos e filhas tivessem acesso ao ensino primário, grau mínimo de instrução, que tiveram em seu país de origem (Hartwig, 2011).

De acordo com Schwarz (1993):

O poder público não oferecia acesso à educação na região, as comunidades pomeranas tiveram que recorrer aos pastores da igreja de Confissão Luterana, já que a grande maioria pertencia a esse credo. Organizaram as salas de aula para o ensino das primeiras letras. Membros das comunidades eram designados para serem os professores e o ensino era ministrado em alemão, 'foram aproveitados muitos imigrantes recém-chegados, para serem professores'. (SCHWARZ, 1993, pp. 14)

Esta situação persistiu até 1937, quando a Língua Portuguesa foi instituída como oficial pelo governo Vargas. A medida não foi bem aceita pela comunidade pomerana, porque já haviam construído na região um prédio com três salas de aula para o ensino em língua alemã (Hartwig, 2011).

De acordo com a pesquisa da autora:

Apesar da difusão do ensino, muitos fatores interferiam no acesso e na permanência dos alunos na escola, entre eles, a falta de estradas, a distância que tinham que percorrer até a escola mais próxima, a falta de professores devido ao difícil acesso à escola, a dificuldade de entendimento do Português, já que a linguagem utilizada era Pomerano. Estes fatores faziam com que as crianças começassem a freqüentar a escola com idade mais elevada e abandonassem seus estudos antes de completar a 4ª série. (Hartuwig, 2011, pp. 97)

Entre as dificuldades mais preocupantes em relação à escolarização dos estudantes pomeranos, destacam-se o alto índice de reprovação, professoras que não falavam pomerano,

subestimação da capacidade de aprendizagem dos alunos pomeranos, exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua nem compreenderem a Língua Portuguesa, tornando essas crianças extremamente tímidas (Kuster, 2015).

Dado esse quadro, o segundo aspecto desafiador para a educação formal no município é o aumento do número de crianças com deficiência nos últimos anos. Os dados da tabela 1<sup>3</sup> evidenciam o aumento da matrícula de alunos com deficiência nos últimos anos, no município de Santa Maria de Jetibá. De 2010 a 2016, houve aumento de 52,45% dos casos, considerando apenas aqueles cujas matrículas foram realizadas em salas de aula comum. Contudo, o maior aumento é de crianças com deficiência intelectual, seguido de deficiência múltipla e transtorno do espectro autista.

Tabela 1 – Evolução da matrícula de educação especial por especificidades

Tipo de deficiência, transtomo global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Santa Maria de Jetibá - ES **FOTAL POR ANO** da Infância - TD g ntelectual Total por especificidade

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica (2017)

Em dados obtidos com o Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI)<sup>4</sup>, 29% das crianças com deficiência atendidas na rede municipal de ensino são diagnosticadas com TEA, dos quais cerca de 70% são crianças oriundas de famílias pomeranas<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Fonte de dados: Sinopse do Inep a partir do Censo Escolar.

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> O Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI) é um projeto da Secretaria Municipal de Educação que visa acompanhar e promover ensino estruturado para alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem da rede publica municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Fonte: Centro de Referência de Educação Inclusiva.

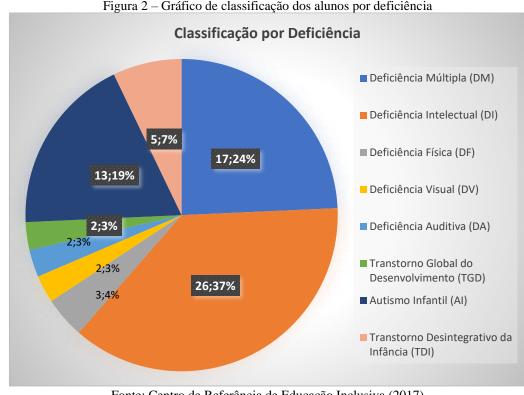


Figura 2 – Gráfico de classificação dos alunos por deficiência

Fonte: Centro de Referência de Educação Inclusiva (2017)

Ainda de acordo com o setor, houve um aumento considerável no diagnóstico de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos últimos três anos.

Estudos recentes realizados nos Estados Unidos (Lial et al., 2017; Guner et al., 2017; Beecham & Sthephanie, 2015) têm correlacionado o aumento da incidência de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, em regiões que exerçam atividade agrícola, à exposição direta a pesticidas considerados neurotóxicos. Outros estudos não recuperados para esta pesquisa [n=352], publicados nos últimos cinco anos e disponíveis na National Library of Medicine, correlacionam a exposição direta de gestantes ao herbicida glifosato, comumente utilizado para matar ervas daninhas, à incidência de transtornos do neurodesenvolvimento, entre os quais o transtorno do espectro autista.

A atividade agrícola exercida pela maioria da comunidade pomerana vem contribuindo, de maneira relevante, para a economia do município, que possui o maior Produto Interno Bruto (PIB) agrícola do Estado e o 32º do país. Do total da produção agrícola, 37% a 40% são destinados às Centrais de Abastecimento do Espírito Santo (Ceasa), incluindo orgânicos e não orgânicos (Cruz, 2017). No entanto, a procura por efeitos imediatos faz aumentar o uso de agrotóxico entre os hortifrutigranjeiros pomeranos.

O estado do Espírito Santo ocupa o sétimo lugar no país em concentração de agrotóxico por área plantada, com 6,1kg/ha por ano, de acordo com o manual Indicadores de Desenvolvimento Sustentável (IBGE, 2015). O impacto do uso de pesticidas sobre a saúde tem apresentado estatísticas alarmantes. Apenas no Espírito Santo foram registrados 771 casos de intoxicação por agrotóxicos utilizados na agricultura, dos quais 18 resultaram em óbito (2,3%) e 352 foram tentativas de suicídio (45,6%), segundo o levantamento realizado pelo Centro de Atendimento Toxicológico (Toxcen, 2015). Dependendo do tempo de exposição ao agrotóxico e das doses do produto, a intoxicação pode ser aguda ou crônica, comprometendo os sistemas respiratório, nervoso, cardiovascular e neurológico, a derme, os olhos, além de ser uma das possíveis causas de câncer (Franco, 2012).

Em pesquisa realizada em 2003, os autores Christé e Có (2003) caracterizaram a percepção ambiental da comunidade pomerana em relação ao uso do agrotóxico. Foi observado que os principais plantios desenvolvidos na região são de vagem, café, pepino, repolho, tomate, gengibre, alho, chuchu, inhame, couve, alface, pimentão, morango e abobrinha, que são cultivados, em sua maioria, próximos às nascentes de água e às margens de córregos, o que lhes garante boa fonte de irrigação. No entanto, conforme os autores, "[...] grande parte dos agrotóxicos aplicados nessas culturas pode, através das águas dos rios das chuvas e pelo ar, ser levada a longas distâncias, contaminando o solo, a água e o ar" (Christé & Có, 2003).

A pesquisa aponta, ainda, que, para alguns entrevistados, o agrotóxico é visto até como algo saudável para "a planta se desenvolver melhor, com saúde". Entre os principais pesticidas utilizados, a pesquisa aponta o Glifosato Nortox e o Roundup, aos quais os autores associam os efeitos de epigastralgia, ulceração ou lesão da mucosa gástrica, anúria, hipotensão, conjuntivite,

pneumonite, arritmia cardíaca, choque térmico, problemas dermatológicos e irritação das mucosas, principalmente ocular (Christé & Có, 2003).

O Glifosato Nortox e o Roundup são apontados por Christis e Có (2003) como os pesticidas mais utilizados pela população pomerana em suas lavouras, e, na maioria dos casos, a aplicação é feita sem o uso adequado dos EPIs (Cruz, 2017). Esses autores também apontam que qualquer pessoa está exposta a intoxicações com o pesticida, já que pode haver ingestão de grandes doses de agrotóxicos por meio da maioria dos alimentos encontrados em feiras, supermecados e restaurantes. No entanto, os agritultores e suas famílias são vítimas potenciais, por não usarem adequadamente os EPIs para a manipulação de doses altas de pesticidas.

Diversas outras pesquisas realizadas em território brasileiro têm apontado complicações por agrotóxicos relacionadas à saúde da mulher. Palma (2011) analisou dez substâncias em amostras de leite materno de 62 puérperas residentes no município de Lucas do Rio Verde-MT, todas contaminadas por agrotóxicos, nas quais (85%) foi constatada mais de uma substância tóxica. Outro estudo (Lima, 2017) realizado na Universidade Federal do Piauí analisou 62,5% das amostras coletadas em Oeiras e Uruçuí-PI, detectando-se presença de glifosato ou ácido aminometilfosfônico em 64% delas. Ao desagregar por município, comprovou-se contaminação em 46,1% e 83,4% das amostras, com a contaminação do leite materno pelo agrotóxico glifosato.

Do grupo de agrotóxicos, o glifosato tem liderado o mercado mundial da categoria de herbicidas com 60% das vendas de todos os ingredientes ativos (IAs) (Amarante Junior et al., 2002; Souza et al., 2006). Tal liderança se confirma também no mercado brasileiro, onde esse produto responde por 33,6% dos agrotóxicos comercializados (BRASIL, 2016). É importante considerar esses dados porque a exposição direta ao herbicida tem sido correlacionada com maiores incidências dos transtornos do neurodesenvolvimento, entre os quais o transtorno do espectro autista (Lial et al., 2017; Guner et al., 2017; Beecham.& Sthephanie, 2015).

#### 1.5 O transtorno do espectro autista

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que se apresenta nos anos iniciais de vida e se manifesta por comprometimentos em dois domínios, a saber: a) comunicação e interação social; e b) de comportamentos, interesses e atividades restritivos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Atualmente as alterações sensoriais também têm sido enfatizadas para a compreensão e identificação do transtorno, com sintomas de hipo ou hipersensibilidade a determinados estímulos ou diminuição do limiar de dor (Baranek, David, Poe, Stone, & Watson, 2006).

O transtorno foi descrito pela primeira vez, em 1943, por Leo Kanner (Kanner, 1943), compreendendo um grupo de desordens do neurodesenvolvimento caracterizado por interação social prejudicada, habilidades de comunicação restritas e habilidades repetitivas incomuns (Lord & Bishop, 2015). Uma variante clínica do TEA foi descrita um ano depois por Hans Asperger como deficiências nas habilidades sociais e de comunicação de meninos (Asperger, 1944).

Os primeiros sinais do TEA podem ser identificados entre 6 e 12 meses (Ozonoff et al., 2010), embora, em sua pesquisa, o autor conclua que os sinais comportamentais do autismo podem não estar presentes desde o nascimento, sugerindo que se manifestem ao longo do tempo, por meio de um processo de diminuição dos principais comportamentos de comunicação social. Assim, seria possível avaliar com acuidade os sintomas de TEA em crianças com idades entre 18 e 24 meses (Belini & Fernandes, 2007).

A etiologia do autismo é indefinida, e múltiplos fatores são relacionados a essa condição, entre os quais fatores genéticos e ambientais, anormalidades neurobiológicas e fatores cognitivos (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Brunoni & Martinho, 2009; Schwartzman, 2011a). Diversas alterações neurobiológicas têm sido estudadas, e atualmente

pesquisadores têm concentrado a atenção na identificação dessas alterações, correlacionando os achados anatômicos e neurofisiológicos com o quadro do TEA (Schwartzman, 2011a).

A literatura sugere que os sinais comportamentais do autismo podem consistir em dois padrões diferentes: um início precoce e um curso regressivo (Baranek, 1999; Wetherby et al., 2004). No padrão regressivo de início, as crianças parecem desenvolver-se normalmente por um ano ou mais, mas perdem a comunicação e as habilidades sociais que adquiriram anteriormente. Estudos retrospectivos, usando o relatório e vídeos de pais de crianças com TEA, identificaram perdas em uma ampla gama de comportamentos comunicativos sociais (Goldberg et al., 2003; Werner & Dawson, 2005) a regressão é mais frequentemente relatada entre os 18 e 24 meses de vida (Goldberg et al., 2003; Ozonoff et al., 2005; Fombonne et al., 2001; Shinnar et al., 2001), cujos sintomas são os mesmos observados no TEA de início precoce.

No que se refere à epidemologia em 1966, Lotter et al. descreveram a prevalência de TEA na Inglaterra em 4/10.000 para crianças de 8 a 10 anos (Lotter, 1966). Antes de 1990, a prevalência de TEA relatada era de 4-5/10.000 crianças (APA, 1994). Em dezembro de 2015, Skonieczna-Zydecka et al. (2015) avaliaram a prevalência de TEA em crianças de 0 a 16 anos, habitantes das regiões da Pomerânia Ocidental e Pomerânia. Os resultados apontaram que a prevalência de TEA em crianças de 0 a 16 anos varia entre duas regiões da Polônia: 32/10.000 na Pomerânia Ocidental e 38/10.000 na região da Pomerânia. A prevalência média de TEA para toda a região foi 35/10.000 crianças e quatro vezes maior no sexo masculino. Fombonne (2012) apresentou dados de estudo de prevalência global do TEA, tendo encontrado uma estimativa de 62 para cada 10 mil nascidos vivos. No Brasil, pesquisas que apresentam esses dados são praticamente inexistentes (Meimes, 2014). No entanto, como esse transtorno atinge igualmente famílias de diferentes etnias, raças e classes sociais, os dados internacionais podem ser referência para todo o mundo (Klin, 2006; Meimes, 2014).

Um dos sintomas mais marcantes nas crianças com TEA é a maneira como as relações sociais e afetivas acontecem (Corrêa, 2014), a ponto de que um dos primeiros sinais observáveis em crianças com TEA seria um prejuízo significativo nos comportamentos ligados à comunicação social inicial, o que pode ser relacionado às habilidades sociais que surgem no primeiro ano de vida da criança: a orientação social e as habilidades de atenção compartilhada (Ozonoff et al., 2008; Corrêa, 2014; Fiore-Correia, 2010).

As dificuldades na interação social podem manifestar-se mediante comportamentos de isolamento ou comportamento social impróprio; pouco contato visual; dificuldade em participar de atividades de grupo; indiferença afetiva; falta de empatia social ou emocional (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004). Esse prejuízo na reciprocidade socioafetiva, para alguns autores, está relacionado com o comprometimento da atenção compartilhada (AC), conceito que define a habilidade para compartilhar atenção com um parceiro social, um objeto e um evento em uma relação triádica que emerge entre os 9 e os 14 meses e alcança estabilidade por volta dos 18 meses de vida (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998).

A atenção compartilhada envolve a procura da criança por outras pessoas por meio de vocalizações, gestos e contato ocular, no intuito de compartilhar experiências, objetos, entre outros (Campos, 2008; Corrêa, 2014; Lampreia, 2004, 2007). Assim, havendo um comprometimento de atenção compartilhada, as habilidades de reciprocidade socioafetiva estariam prejudicadas, afetando a habilidade de interação social da pessoa com TEA.

Estudos apontam ainda sintomas de superreativade ou sub-reatividade sensorial que levam a uma indisponibilidade afetiva (Grandin, 1995; Williams, 1996). Evidências empíricas confirmam a existência de dificuldades sensoriais e motoras muito cedo no desenvolvimento de muitos autistas, com variabilidade nos sintomas (Lampreia, 2007), podendo ocorrer respostas sensoriais anormais a estímulos sociais. É difícil para a criança autista com défices

sensoriais engajar-se em transações sociais devido à pobre regulação da ativação, atenção, afeto e ação (Anzalone & Williamson, 2000; Baranek, 2002).

Outro comportamento característico observado no TEA são os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, que incluem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos e fascínio com o movimento de peças, apresentando dificuldade em utilizar o brinquedo em sua finalidade simbólica (Gadia; Tuchman & Rotta, 2004). Os exemplos mais comuns de estereotipias observadas em pessoas com TEA são estes: *flapping* (movimentos de balançar as mãos), *rocking* (mover o tronco para frente e para trás), andar nas pontas dos pés, movimentar as mãos na frente do rosto, girar sobre o próprio eixo, observar objetos que giram ou correr sem um objetivo claro (Teixeira, 2016).

Diversos cientistas acreditam que o TEA afeta especificamente os circuitos cerebrais sociocomunicativos e que outras importantes regiões do cérebro são relativamente poupadas (Mundy, 2003). Outros pesquisadores (Kennedy & Courchesne, 2008; William & Minshew, 2007; Pinkham, Hopfinger, Pelphrey, Piven & Penn, 2008) acreditam que há uma falha geral no desenvolvimento dos sistemas cerebrais que apoiam os comportamentos complexos, em particular a rede social do cérebro.

A rede social do cérebro envolve uma série de estruturas que demonstraram, por meio de estudos em animais e humanos, estar ativamente envolvida no processamento de informação social, emocional e comportamental. A ativação cerebral ocorre nessas áreas como resposta a estímulos sociais e incluem partes do lobo temporal (giro fusiforme e sulco temporal superior), a amígdala e partes do córtex pré-frontal. Tanto o giro fusiforme como o sulco temporal são importantes para a detecção e interpretação de informações sociais, como a expressão facial (Rogers & Dawnson, 2010). Logo, quando tais áreas possuem falhas em seu funcionamento, a pessoa pode não ser sensível às respostas sociais, uma característica comum encontrada em pessoas com TEA.

Outra descoberta mostra também que a amígdala é particularmente aumentada desde cedo (Sparker et al., 2002) e os neurônios na amígdala são reduzidos em número e tamanho (Schumann & Amaral, 2006), o que estaria atribuído a uma falha de sensibilidade aos estímulos sociais, como rostos, vozes, gestos e outros estímulos sociais (Dawson, Webb & McPartland, 2005). A falta de sensibilidade à recompensa social explicaria, então, a dificuldade de pessoas com TEA de estabelecer contato visual.

Outros pesquisadores (Redclay & Courchesne, 2005) correlacionam o TEA ao sistema de "poda" que ocorre durante a infância, um período marcado pela proliferação de células, seguido de um período de redução delas, quando neurônios que não fazem parte da rede de informação ativa morrem, reduzindo, assim, o "ruído" no sistema e tornando a organização neuronal mais eficiente e mais bem organizada. Os pesquisadores sugerem falha no período de poda, o que ocasionaria um número elevado de neurônios, desorganizados, e resultaria em uma habilidade cognitiva inferior.

Foi sugerido, ainda, que a disfunção do sistema do neurônio espelho pode estar na base do autismo (Williams, Whiten, Suddendorf e Perret, 2001). O sistema do neurônio espelho, incluindo a área de broca, é ativado pela observação de imitações e de gestos. Isso sugere que o desenvolvimento de competências referentes à imitação, comunicação gestual não verbal e comunicação verbal envolve, em grande parte, o sistema do neurônio espelho (Rogers e Dawson, 2010). Assim, o sistema do neurônio espelho é considerado extremamente importante para o desenvolvimento do comportamento social e colabora para a visão cognitivista que apresenta, como base do transtorno, a teoria da mente.

A teoria da mente não se refere, de fato, a uma "teoria", mas a uma habilidade mental automática de atribuir estados mentais a si mesmo e a outros indivíduos, com a finalidade principal de compreender e predizer seus comportamentos. É importante destacar o papel da "automaticidade" dessa habilidade, de maneira semelhante ao que ocorre, por exemplo, com os

processos de decodificação de estímulos sensoriais ambientais, nos quais também não ocorrem elaborações teóricas acerca do mundo, mas a disponibilização imediata, automática e espontânea de uma "versão", de modo que permita uma resposta comportamental adaptativa (Tonelli, 2011).

Assim, entende-se teoria da mente como a habilidade automática propriamente dita de inferência de estados mentais que permitem um processamento rápido das informações oriundas do ambiente social (Tonelli, 2011).

Ainda de acordo com o autor,

[...] graças ao desenvolvimento da mentalização, além de conseguirmos fazer tudo o que animais sociais fazem, somos capazes de – utilizando de um poderoso processador cognitivo social – negociar, enganar, ensinar, demonstrar e reconhecer emoções complexas, além de manipular pensamentos, permitindo uma previsão comportamental baseada neste mecanismo de inferência de emoções e crenças com consideráveis probabilidades de acerto. (Tonelli, 2011, pp. 128)

Segundo a visão cognitivista, o prejuízo primário no autismo deve ser encontrado em um dos diversos módulos da mente. No passado, essa visão considerou que o módulo afetado era principalmente o da linguagem, enquanto, nos dias atuais, predomina a ideia de que o módulo responsável pela teoria da mente está prejudicado (Lampreia, 2004). Essa abordagem relaciona os défices característicos do TEA a fatores biológicos inatos, e a interação social prejudicada estaria associada ao não reconhecimento dos próprios eventos mentais, ou de terceiros, o que é apontado como uma carência da teoria da mente, expressão utilizada para nomear a habilidade automática e espontânea de atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas (Tonelli, 2011).

Desse modo, o cognitivismo acredita que a cegueira mental está intimamente ligada ao processo de défice social no TEA, uma vez que, não apresentando habilidades cognitivas para

a mediação de sua interação com o outro, o processo de comunicação pode sofrer altas probabilidade de erro, culminando, assim, para uma perda no relacionamento social (Tonelli, 2011).

Já para a abordagem desenvolvimentista, o quadro autístico deve-se a um desvio do desenvolvimento que tem, em sua origem, uma ou diversas alterações biológicas, ainda não totalmente esclarecidas, que afetam basicamente a afetividade e capacidade geral de relacionamento social, impedindo, assim, o desenvolvimento de forma típica (Lampreia, 2010). O transtorno é entendido como resultado de uma predisposição inata para os comprometimentos no relacionamento socioafetivo que será influenciado, por sua vez, pelo contexto de desenvolvimento no qual a criança com TEA está inserida (Fiore-Correia, 2005).

Ao corroborarem a abordagem desenvolvimentista, Stone, Ousley, Yoder, Hogan e Hepburn (1997) afirmam que, no primeiro ano de vida, os bebês com desenvolvimento típico aprendem a se comunicar não verbalmente por meio do contato ocular, vocalizações e gestos pré-linguísticos, ou seja, as interações sociais. Os autistas apresentariam um padrão desordenado do desenvolvimento da comunicação com défices no uso e compreensão de formas não verbais de comunicação, assim como uma amplitude limitada de comportamentos comunicativos não verbais, isto é, um uso menos frequente do contato ocular, de apontar e mostrar objetos que, consequentemente, afetariam as respostas sociais (Lampreia, 2010). A área de atenção compartilhada seria uma das mais prejudicadas (Camaioni, Perucchini, Muratori & Milone, 1997; Mundy & Crowson, 1997; Mundy & Sigman, 1989).

Para essa abordagem, o prejuízo linguístico no autismo envolve problemas de comunicação não verbal, simbólicos, de fala e pragmáticos. Há falhas em habilidades que precedem a linguagem, como o balbucio, a imitação, o uso significativo de objetos e o jogo simbólico. Há também falhas na compreensão da fala, falta de gestos, de mímica e do apontar. A perspectiva desenvolvimentista apresenta uma nova forma de entendimento dos prejuízos do

TEA sem cair na oposição linguagem/social, mostrando como essas capacidades humanas estão relacionadas, ou melhor, como a linguagem se desenvolve mediante a interação social (Lampreia, 2010).

Ainda de acordo com a autora, a principal diferença entre a abordagem cognitivista e desenvolvimentista é que, na primeira, apesar de reconhecer o prejuízo social inicial, evidenciado principalmente por transtornos nas capacidades receptiva e expressiva iniciais, ele não é considerado como primário no autismo, enquanto, na segunda, o prejuízo social é primário, sendo o défice de comunicação não verbal um tipo de défice social. Ademais, os problemas cognitivos e linguísticos podem derivar do prejuízo afetivo e há uma falha no reconhecimento e uso de emoções para se comunicar antes do desenvolvimento de outras formas de comunicação. Em outras palavras, o défice social é anterior aos problemas de comunicação.

### 1.5.1 Comunicação interativa e desenvolvimento socioafetivo no TEA

Pode-se definir comunicação como uma complexa interação entre dois ou mais indivíduos, envolvendo processos cognitivos, como a alternância de papéis, percepção, codificação e decodificação de sinais (Bosa, 2002).

A comunicação pode ser compreendida com base em duas competências: a comunicação verbal e a comunicação não verbal. A comunicação verbal é relativa à aptidão para o emprego e compreensão de palavras ou frases, sendo essas competências essenciais na "linguagem verbal receptiva" (aptidão na compreensão de palavras, frases ou ideias, tanto faladas quanto escritas) e na "linguagem verbal expressiva" (aptidão para expressar ideias por palavras, tanto faladas como escritas). A comunicação não verbal refere-se à habilidade de se comunicar mediante as

expressões faciais e linguagem corporal, sem necessariamente recorrer ao uso da palavra (Kutscher, 2011).

A comunicação envolve uma relação social, pois, para que algo seja comunicado, é necessária uma intencionalidade de comunicação (Britton, 2001). Para Tomassello (2003), um agente torna-se intencional quando compartilha um objetivo com outra pessoa e é capaz de utilizar-se de meios comportamentais para atingir tal objetivo, escolhendo ativamente ao que vai prestar atenção durante esse processo de interação. Contudo, Orrú (2007) alerta que comunicações não intencionais (como reações de medo e expressões de espanto) podem também ser interpretadas e produzir significado para quem as recebe.

Tomaremos aqui como viés teórico para explicar os aspectos relacionados à comunicação interativa no TEA a visão desenvolvimentista, baseada principalmente nas pesquisas de Fiore-Correia e Lampreia (2012) e Corrêa (2014), que compreendem que a interação social é precursora da intenção comunicativa, sendo o défice de comunicação no TEA um tipo de défice social, anterior ao desenvolvimento da linguagem, e relacionada ao défice de atenção compartilhada.

Conforme discutido acima, a atenção compartilhada tem sido considerada precursora da compreensão das intenções comunicativas, da imitação com inversão de papéis e da linguagem (Lampreia, 2007).

De acordo com a autora.

Para adquirir um símbolo, a criança precisa ser capaz de determinar a intenção comunicativa do outro e se engajar em imitação com inversão de papéis. Isso significa que a criança precisa ser capaz de compreender as intenções do adulto com relação à sua própria atenção – ou seja, em que o adulto quer que ela focalize – estabelecendo atenção compartilhada. Ela também precisa ser capaz de usar o novo símbolo com relação ao adulto da mesma maneira e com o mesmo objetivo comunicativo que o adulto. (Lampreia, 2007, pp. 107)

Para Carpenter e Tomasello (2000), os défices de atenção compartilhada são uma das características de diferenciação de crianças com TEA de crianças com desenvolvimento típico. Nas crianças com TEA, ocorreriam falhas iniciais na capacidade inata de estabelecer conexão afetiva, o que apresentaria prejuízos severos em sua capacidade de se envolver nas relações com o seu mundo social e, assim, fomentar a atenção compartilhada (Hobson et al., 2006). Para este autor, só é possível fomentar a AC quando o bebê está tão conectado afetivamente aos seus cuidadores, que passa a ser capaz de compartilhar com eles estados afetivos e de atenção, sendo essa a habilidade que o capacitará ao desenvolvimento da referenciação social já no primeiro ano de vida. Em suma, a conexão afetiva é a capacidade que fundamenta o desenvolvimento infantil e capacita a vida social do ser humano (Fiore-Correia e Lampreia, 2012).

Em pesquisa realizada com pais e mães de crianças com TEA, Pereira (2018) aponta que os progenitores se sentem "privilegiados", quando seus filhos apresentam demonstrações de afeto, como beijos e abraços, pois constaram que comportamentos de interação de troca afetiva como esses são realizados apenas com os pais, o que a autora relaciona ao afeto construído no convívio com a criança.

No desenvolvimento infantil, a conexão afetiva é o que permite ao recém-nascido ser movido afetivamente pelos seus cuidadores e responder a esse afeto. Logo, por meio dela, recém-nascido e cuidadores vivenciam as interações e a elas respondem mediante suas experiências afetivas. Isso possibilita ao bebê o envolvimento em intensas interações sociais que dão condições para o fomento dos comportamentos do desenvolvimento infantil típico (Fiore-Correia & Lampreia, 2012).

Nos nove primeiros meses de vida de uma criança com desenvolvimento típico, a conexão afetiva pode ser identificada nas interações diádicas entre o bebê e os seus cuidadores, o que Trevarthen e Aitkhen (2001) denominam intersubjetividade primária. Tais experiências de interações e comportamentos possibilitariam que o bebê, a partir de 9 meses de idade, se

envolva em interações triádicas, desenvolvendo a sua intersubjetividade secundária (Trevarthen & Aitkhen, 2001).

Denomina-se fase triádica de comunicação o engajamento entre sujeitos e objetos, em um processo de interação (Tomasello, 2003). Essa etapa é atingida quando a criança começa a perceber o outro como agente intencional e passa a se envolver em situações que demandam o compartilhamento de atenção entre os sujeitos. Bosa (2002) argumenta ser essa etapa do desenvolvimento em que a criança se utiliza de comportamentos não verbais para solicitar ou rejeitar objetos, ações ou comentários acerca de si mesma ou de outros objetos.

A fase triádica é definida e dividida por Bosa (2002) em três etapas da intencionalidade:

(1) Afiliação – quando a criança se utiliza de comportamentos com objetivo de chamar a atenção dos outros para si; (2) Regulação – quando a criança busca, a partir de seu comportamento, auxílio externo para a obtenção de objetos ou para realização de ações; e (3) Atenção compartilhada – quando a criança coordena suas ações com outras pessoas, com o objetivo de compartilhar experiências, sendo este o nível mais complexo de comunicação. Na criança com TEA, foi identificado que os comprometimentos acontecem desde a fase diádica (Corrêa, 2014; Fiore-Correia, 2005, 2010; Trevarthen & Daniel, 2005).

No desenvolvimento atípico, a criança apresenta falhas inatas na conexão afetiva; logo, suas primeiras experiências fisiológicas e sensoriais não são associadas às suas experiências afetivas, o que denota que, no caso da criança com TEA, não há a correspondência dual entre as sensações e os afetos (Greenspan & Benderly, 1999). Sendo assim, podemos inferir que as experiências sensoriais e afetivas do bebê com risco de autismo não acarretam uma experiência integradora para esse bebê, o que provavelmente contribuirá para todo o desvio do desenvolvimento dessa criança (Fiore-Correa & Lampreia, 2006).

Percebe-se, portanto, que a criança com TEA, ao apresentar dificuldades de se conectar afetivamente com outras pessoas, não consegue envolver-se em trocas socioafetivas recíprocas

e tal fato propicia efeitos negativos no comportamento dos cuidadores, que podem não se envolver, ao longo do tempo, efetivamente nas trocas sociais e afetivas com essa criança (Corrêa, 2014; Fiore-Correia, 2005, 2010). Isso faz com que as interações diádicas não ocorram harmonicamente e, em consequência, as triádicas também não, o que evidencia severos prejuízos na relação da criança com TEA com os progenitores (Corrêa, 2014; Fiore-Correia, 2010). No entanto, torna-se importante destacar, ainda, que, apesar desses prejuízos, as crianças com transtorno do espectro autista são capazes de se conectarem afetivamente com as outras pessoas. Mas, ao serem comparadas com crianças com desenvolvimento típico, apresentam diferença de forma qualitativa nesse tipo de conexão, o que interfere em sua habilidade de comunicação (Campos, 2008).

Verifica-se, portanto, que o processo de desenvolvimento da comunicação interativa em crianças com TEA é heterogêneo e está relacionado com o funcionamento de determinadas estruturas neurológicas, além da atuação de fatores ambientes e afetivos que podem influenciar diretamente a aquisição das habilidades comunicativas (Ecker et al., 2012; Fatemi et al., 2012; Travers et al., 2012).

Os défices na comunicação interativa geralmente são os primeiros a aparecerem, mas, por geralmente serem comportamentos sutis, não são identificados pela maioria das mães e dos pais (Pereira, 2017). Com efeito, quando ocorre o comprometimento na fala, este se torna normalmente a primeira e a principal suspeita de ocorrência de um desenvolvimento atípico para alguns familiares e até mesmo para alguns profissionais (Pereira, 2011; Semensato & Bosa, 2014; Zanon et al., 2014).

### 1.5.2 Bilinguismo simultâneo no TEA

Os primeiros estudos acerca do bilinguismo o conceituam como o domínio perfeito de duas línguas (Bloomfield, 1933). No entanto, recentemente, a definição do conceito de bilinguismo passou por algumas transformações, designando agora falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas, podendo ser adquirida de diversas formas, idades e contextos (Almeida & Flores, 2017).

Quando o bilinguismo é desenvolvido desde a infância, ou seja, quando a criança é exposta a duas línguas de forma regular desde o nascimento, entende-se que a criança adquire duas línguas maternas (2L1), uma vez que não existe diferença de tempo entre a primeira exposição a cada uma das línguas. Há casos em que a criança é exposta simultaneamente a duas línguas, o que se denomina bilinguismo simultâneo. Já nos casos em que a segunda língua é introduzida ainda na infância, mas não simultaneamente, dá-se o nome de bilinguismo sucessivo (Almeida & Flores, 2017).

É comum que crianças expostas ao bilinguismo simultâneo misturem os sistemas linguísticos nas suas comunicações e incorporem palavras ou frases de dois códigos diferentes na mesma fala. Essa mistura ou alternância de línguas é conhecida na literatura como *codeswitching* ou *code-mixing* (Grosjean, 1982; Mello, 1999), definida como a "[...] inserção ou mistura de palavras, frases ou sentenças de dois códigos diferentes no mesmo ato de fala" (1980, apud Mello, 1999, p. 94). Mello (1999) descreve que o *code-switching* é um comportamento verbal que deve ser considerado como uma habilidade de performance linguística, por requerer um alto nível de competência em duas línguas. Mozzillo (2001) compreende que as alternâncias são um meio de negociar mudanças no que se refere a distanciamentos e aproximações sociais entre interlocutores bilíngues.

Diversos estudos publicados nos últimos anos apontam o efeito positivo do bilinguismo em várias tarefas cognitivas (Bialystock, 2001). Em seu estudo realizado com crianças bilíngues, Genesee et al. (2004) observaram que essas crianças apresentam melhor desempenho

em tarefas de consciência linguística se comparadas a crianças monolíngues, o que denota que crianças bilíngues tem maior facilidade em trocar o nome dos objetos, percebendo que este não se altera por essa razão. Além disso, estudos têm apontado que crianças que aprendem a ler e a escrever em duas línguas apresentam capacidades de leitura superiores às das crianças escolarizadas numa única língua, logo no segundo ano de escolarização (Pearson, 2009).

Barrero-Gonzales e Nadig (2017) investigaram os efeitos do bilinguismo na mudança de tarefas e memória de trabalho em crianças com TEA. O estudo constatou que o grupo de crianças bilíngues com TEA apresentou desempenho significativamente melhor que o de crianças monolíngues com TEA, indicando melhor desempenho das funções executivas, em especial a habilidade de flexibilidade. Já em relação à memória de trabalho, não foram vistas diferenças entre as crianças com autismo bilíngues e monolíngues. Esses achados sugerem que o bilinguismo pode atenuar algumas dificuldades na alternância de tarefas e rotinas em crianças com TEA.

Outro estudo que teve por objetivo estudar o impacto do ambiente bilíngue no desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA não encontrou evidências de que a exposição bilíngue pudesse causar atraso adicional ao desenvolvimento da linguagem dessas crianças (Hambly & Fombonne, 2011). Petersen, Marinova-Todd e Mirenda (2012) investigaram a compreensão lexical e competências linguísticas gerais em crianças com TEA bilíngues e monolíngues em idade pré-escolar. Se comparadas com as crianças monolíngues, as bilíngues com TEA eram mais propensas a vocalizar e utilizar gestos. Kremer-Sadlik (2005) estudou a relação entre as recomendações dos médicos sobre bilinguismo e autismo e a escolha linguística feita por famílias bilíngues espanhol-inglês de crianças com TEA. Os médicos e educadores recomendavam que os pais de crianças bilíngues com TEA usassem apenas a língua inglesa na comunicação com a criança. O estudo observou que famílias bilíngues que optaram por usar somente o inglês com seus filhos tiveram maior dificuldade para fazer conexões

emocionais e interações afetivas com eles. O estudo concluiu que utilizar a língua dominante (inglês) seria prejudicial ao desenvolvimento de crianças com TEA, visto que a ligação emocional com os pais é extremamente importante para manter o engajamento na interação social.

# 2 RELEVÂNCIA E PROBLEMA DE PESQUISA

Dado o contexto histórico, algumas questões têm-se apresentado de maneira desafiadora no contexto educacional na cidade de Santa Maria de Jetibá, sendo um dos maiores desafios relativamente à educação dos pomeranos o bilinguismo e o aumento considerável de alunos com deficiência nos últimos dez anos. Entre as dificuldades mais marcantes quanto à escolarização dos estudantes pomeranos, destacam-se o alto índice de reprovação, professores que não falam o pomerano, subestimação da capacidade de aprendizagem dos alunos pomeranos e exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua (Küster, 2015).

O segundo aspecto desafiador para a educação formal no município é o aumento do número de crianças com deficiência nos últimos anos (INEP, 2017). De 2010 a 2016, houve um aumento de 52,45% dos casos, considerando apenas aqueles cujas matrículas foram realizadas em salas de aula comum. O maior aumento é de crianças com deficiência intelectual, seguido de deficiência múltipla e transtorno do espectro autista, das quais cerca de 70% são oriundas de famílias pomeranas (CREI, 2017). Trata-se de contexto em que, em geral, se aprende primeiro o pomerano e depois o português (Benincá, 2008) ou ambos simultaneamente (Tressmann, 2005). Nos casos em que a criança é exposta simultaneamente a duas línguas ao mesmo tempo, dá-se o nome de bilinguismo simultâneo (Almeida & Flores, 2017).

Devido ao défice na comunicação, acreditava-se que o bilinguismo pudesse ser totalmente prejudicial ao desenvolvimento da criança autista (Kremer-Sadlik, 2005); no entanto, pesquisas apontam o efeito benéfico em diversas áreas, incluindo as tarefas cognitivas (Bialystock, 2001), melhor desempenho em tarefas de consciência linguística (Genesee, Paradis, & Crago, 2004), capacidades de leitura superiores (Pearson, 2009), melhor desempenho das funções executivas, em especial a habilidade de flexibilidade (Gonzalez-

Barrero & Nadig, 2017) e maior propensão a vocalizar e utilizar gestos (Petersen, Marinova-Todd, & Mirenda, 2012).

Dado esse contexto, pode-se criar hipótese acerca da dificuldade enfrentada por crianças pomeranas com TEA em contexto de educação especial, onde o ensino é conduzido em Língua Portuguesa e o bilinguismo é pouco estimulado. Portanto, torna-se relevante compreender as características comunicativas da criança pomerana com TEA, a fim de contribuir no saber-fazer da prática inclusiva.

Assim, levantamos como problema de pesquisa a seguinte indagação: Quais são as características que se apresentam na comunicação e interação de crianças pomeranas com transtorno do espectro autista em atividade mediada em Língua Pomerana e Língua Portuguesa?

# **3 OBJETIVOS**

# 3.1 Objetivo geral

Descrever como crianças com transtorno do espectro autista bilíngues pomeranoportuguês se comunicam e interagem com o mediador, em atividades estruturadas em Língua Portuguesa e Língua Pomerana.

# 3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os comportamentos indicadores de comunicação verbal e não verbal observados na interação realizada em L1 – Língua Pomerana e L2 – Língua Portuguesa.
- b) Comparar o tipo e frequência dos comportamentos indicadores de comunicação observados em L1 e L2.

# 4 MÉTODO

# 4.1 Tipo de pesquisa

O modelo teórico-metodológico adotado nesta pesquisa foi a abordagem qualitativa de caráter descritivo com delineamento de estudos de caso, que se caracteriza pelo interesse em casos individuais (Stake, 2000). Tendo em vista a grande diferença observada nos sintomas presentes no TEA, tal metodologia torna-se uma ferramenta de análise aprofundada que corresponde aos objetivos desta pesquisa.

O método utilizado, de estudo de caso, é considerado por Yin (2005) como um tipo de análise qualitativa. Yin (2005) apresenta quatro justificativas para o método de estudo de caso, a saber: para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas por pesquisas e/ou estratégias experimentais; para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu; para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada; e para explorar aquelas situações em que as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

### 4.2 Participantes

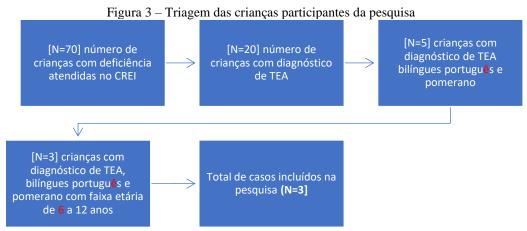
Participaram deste estudo: a) três crianças bilíngues pomerano-português, do sexo masculino, sendo dois com 9 anos de idade e um com 10 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de grau Leve/Moderado, diagnosticados por equipe multidisciplinar há pelo menos um ano antes da coleta de dados; b) as mães das crianças, sendo uma delas monolíngue-pomerano e duas bilíngues pomerano-português; c) a professora regente da classe de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino onde estuda a criança; d) duas pedagogas do Centro

de Referência de Educação Inclusiva (CREI); e) duas pedagogas do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO).

As crianças participantes da pesquisa foram identificadas mediante contato com o CREI, setor que acompanha e orienta a equipe de professores de educação inclusiva das escolas municipais de Santa Maria de Jetibá/ES. Os participantes de pesquisa foram selecionados em conjunto com a equipe de pedagogas do setor de educação inclusiva, seguindo os critérios de inclusão desta pesquisa, que foram: possuir idade entre 6 e 12 anos, ser bilingue pomerano-português, possuir diagnóstico de TEA realizado por equipe multidisciplinar há pelo menos um ano antes da coleta de dados, e ser classificado no Espectro Autista pela Childhood Autism Rating Scale – CARS (Schopler, Reichler, & Renner, 1986).

Assim, após avaliação pela escala CARS (Schopler et al., 1986), foram incluídos nesta pesquisa os seguintes participantes: a) Marcos, 10 anos, diagnosticado com TEA Moderado, classificado com escore 36 na Escala CARS, filho de agricultores pomeranos, de classe média baixa (Paes de Barros, 2012), classificando-se como classe D (10 pontos) conforme a ABEP, estudante do 4ª ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, bilíngue pomerano-português, que apresentava dificuldade de conversar em língua portuguesa, pois habitualmente a família se comunicava apenas em pomerano; b) Francisco, 10 anos, diagnosticado com TEA/Leve, classificado com escore 32 na Escala CARS, filho de agricultores pomeranos, de classe média baixa (Paes de Barros, 2012) classificando-se como classe C1 (18 pontos) conforme a ABEP, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, bilíngue pomerano-português, que tendia a utilizar principalmente a língua portuguesa em suas conversas; c) Cadu, 9 anos, diagnosticado com TEA/Leve, classificado com escore 32 na Escala CARS, filho de agricultores pomeranos, de classe média baixa (Paes de Barros, 2012) classificando-se como classe C2 (16 pontos) conforme a ABEP, estudante do 3º ano do Ensino

Fundamental da rede pública municipal de ensino, bilingue pomerano-português e tendia a utilizar de maneira alternada as duas línguas em suas conversações.



Fonte: Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI), 2017.

Tabela 2 – Caracterização da amostra da pesquisa<sup>6</sup>

(01) CRIANÇAS	CADU	FRANCISCO	MARCOS
Idade	10 anos	10 anos	9 anos
Escolaridade	3° ano do ensino fundamental	4 <sup>a</sup> ano do ensino fundamental	4ª ano do ensino fundamental
Pontuação no CARS <sup>7</sup>	32	32	36
Grau do TEA	Leve	Leve	Moderado
(02) MÃES	MÃE DE CADU	MÃE DE FRANCISCO	MÃE DE MARCOS
Idade	29	32	33
Estado civil	Casada	Casada	Casada
Profissão	Lavradora	Lavradora	Lavradora
Renda familiar	Até 3 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Até 2 salários mínimos
Escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Histórico de TEA na família	Não	Não	Não

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Foram incluídos na tabela os participantes primários (01) Crianças pomeranas autistas, bilíngues em portuguêspomerano e os participantes secundários (2) mães das crianças participantes, (3) professor regente da sala de aula de ensino regular, (4) pedagogas do PROEPO e (5) pedagogas da educação inclusiva do Centro de Referência de Educação Inclusiva.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Resultado final da CARS: leve-moderado (30-36), grave (36-60).

(03) PROFESSORA REGENTE	PROF <sup>a</sup> DE CADU	PROF <sup>a</sup> DE FRANCISCO	PROF <sup>a</sup> DE MARCOS
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Bilingue Português- Pomerano?	Não	Não	Sim
(04) PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	PEDAGOGA 1	PEDAGOGA 2	
Idade	39	40	
Formação acadêmica	Pedagogia	Normal superior	
Bilingue Português- Pomerano?	Não	Não	
(05) PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO POMERANA	PEDAGOGA 3	PEDAGOGA 4	
Idade	37	44	
Formação acadêmica	Graduação em Normal Superior e pós graduação <i>lato</i> sensu em Educação Especial Inclusiva	Graduação em Normal Superior e pós- graduação lato sensu em Magistério das Séries Iniciais	
Bilingue Português- Pomerano?	Sim	Sim	

Fonte: elaborada pelo autor.

### 4.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados de pesquisa, foram utilizados: 1) Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Schopler, Reichler, & Renner, 1986); 2) Entrevista semiestruturada com as mães, as professoras regentes e as pedagogas; 3) Entrevista episódica narrativa com as pedagogas do Programa de Educação Pomerana na Escola; 4) Pranchas de história continuada com as crianças; 5) Tabela de registro de comportamentos indicativos de comunicação.

# 4.3.1 Childhood Autism Rating Scale - CARS (Apêndice B)

CARS é uma escala de avaliação com o objetivo de identificar crianças com transtorno do espectro autista e distingui-las de crianças com atrasos no desenvolvimento sem TEA. Tal

escala foi desenvolvida por Schopler, Reichler e Renner em 1988, traduzida e validada para o uso no Brasil por Pereira, Wagner e Riesgo em 2007. Ela permite a identificação dos seguintes diagnósticos: normal ou graus leve, moderado e grave de comportamento autístico, por meio das respostas de mães e/ou pais, ao avaliarem o comportamento do filho em 14 domínios geralmente afetados no TEA e em uma categoria geral de impressão sobre o grau desse transtorno no filho (Pereira et al., 2007).

Desse modo, as respostas disponibilizadas pelas mães e pelos pais participantes revelaram os graus (leve, moderado e grave) de comportamento autístico dos filhos por meio da soma dos escores obtidos em cada um dos 14 domínios avaliados, mais o escore da categoria geral de impressão de autismo. Os escores variam de 01 (dentro dos limites da normalidade) a 04 (sintomas autistas graves). Sendo assim, a pontuação varia de 15 a 60, e o ponto de corte para o TEA é 30, sendo a pontuação de 30-36 associada ao autismo leve-moderado e de 36-60 ao grave (Pereira et al., 2007).

Optou-se por utilizar essa escala para a caracterização do participante de pesquisa em relação ao grau de TEA (leve, moderado e grave), no intuito de possibilitar a correlação da frequência de comportamentos indicativos de comunicação com o grau de TEA apresentado pela criança participante de pesquisa. A aplicação da escala ocorreu com a presença dos genitores, na qual o pesquisador realizou a leitura de todos os itens e propôs jogos de interação com a criança, a fim de realizar observação clínica, a fim de contribuir no preenchimento da escala.

### 4.3.2 Entrevista semiestruturada com as mães

O instrumento (APÊNDICES A e B) foi desenvolvido pelo pesquisador, considerando a subjetividade do contexto em que ocorre a pesquisa, e teve objetivo de colher dados

relacionados a aspectos do desenvolvimento, cuidado com a saúde e vida escolar da criança. A entrevista foi realizada com as mães das crianças participantes de pesquisa, em ambiente domiciliar. Para Mazini (2003), em um processo de coleta de dados face a face, a análise pode levar-nos a tentar estudar questões que estarão presentes no momento da coleta dos dados; no caso desta pesquisa, identificar a língua utilizada nas relações intrafamiliares.

## 4.3.3 Entrevista semiestruturada com os professoras e pedagogas

O instrumento (APÊNDICE C) foi desenvolvido pelo pesquisador, considerando a subjetividade do contexto em que ocorre a pesquisa, cujo objetivo consistiu em colher dados referentes a características de comunicação verbal e não verbal da criança em ambiente escolar, bem como suas dificuldades comunicativas apresentadas no contexto.

### 4.3.4 Entrevista narrativa com pedagogas de educação pomerana na escola

A entrevista narrativa com as pedagogas do Programa de Educação Pomerana nas Escolas teve por objetivo aproximar-se da cultura pomerana, no que diz respeito ao processo de consolidação do bilinguismo simultâneo e experiência vivenciada pelas pedagogas em seu processo de alfabetização.

As entrevistas narrativas caracterizam-se como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade, de aspectos específicos, das quais emergem histórias tanto de vida do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa a encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (Jovchelovich & Bauer, 2002).

Foi elaborada uma pergunta norteadora com uso de linguagem espontânea, que guiou a

entrevista com as participantes. Além disso, com base nas respostas dos participantes, outras

perguntas foram elaboradas. Jovchelovich e Bauer (2002) alertam ainda sobre a importância de

o entrevistador utilizar apenas a linguagem que o informante emprega sem impor nenhuma

outra forma, já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor, ao

usar sua linguagem espontânea.

Tabela 3 – Entrevista narrativa com pedagogas de Educação Pomerana na Escola

QUESTÃO NORTEADORA DA NARRATIVA

Contem-me sobre a relação de vocês com a cultura pomerana. Como ocorreram o aprendizado da língua e a

entrada na escola?

Fonte: elaborada pelo autor.

4.3.5 Pranchas de história continuada

O instrumento foi desenvolvido pelo pesquisador e é composto de quatro figuras digitais

que foram apresentadas às crianças participantes em um tablete. O instrumento teve por

objetivo explorar a capacidade de comunicação da criança com base na narrativa de histórias

que remetam a diferentes áreas de sua vida cotidiana: Vinculação afetiva entre pares, vinculação

afetiva entre familiares, relação com o objeto e vida escolar. As figuras selecionadas seguiram

o mesmo padrão de design e foram retiradas do website Freepik<sup>8</sup>, ferramenta de pesquisa de

vetores e imagens de alta resolução livres de direitos autorais. Na tabela 3, apresenta-se o

quadro com os objetivos de cada figura que compõe o instrumento.

Tabela 49 - Pranchas de história continuada

<sup>8</sup> Disponível em: http://www.freepik.com

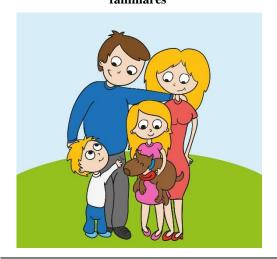
<sup>9</sup> Tabela das figuras que compõem o instrumento Prancha de História Continuada com os respectivos objetivos.

Prancha 01 – Vinculação afetiva entre pares



Na figura, há duas crianças brincando em uma gangorra e duas em um balanço. A figura foi selecionada pensando na faixa etária dos participantes de pesquisa e possibilita que a criança explore criativamente a figura no sentido de observar a relação entre os pares e narrar possíveis acontecimentos na cena apresentada. O objetivo desta prancha é que a criança apresente uma narrativa acerca de suas relações com pares, a qual possibilitará analisar ainda os aspectos relacionados à interação social da criança.

Prancha 02 – Vinculação afetiva entre familiares



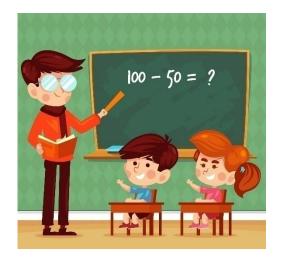
Na figura, apresenta-se uma família composta por pai, mãe e duas crianças, sendo uma menina e um menino. A menina segura em seu colo um cachorro e o menino abraça o seu pai. O objetivo dessa prancha é que a criança apresente uma narrativa acerca de sua convivência familiar, incluindo comunicação, aspectos relacionados à afetividade e interação social.

Prancha 03 - Relação com o objeto



Na figura, apresentam-se seis crianças que se relacionam com diferentes objetos/brinquedos. Uma criança pulando corda, uma criança com um urso de pelúcia, uma criança fazendo a leitura de um livro, duas crianças interagindo por meio do uso de uma bola e, por fim, uma criança segurando dois balões de ar. Esta figura foi selecionada pensando na variedade de brincadeiras que se apresentam, o que possibilita a criança escolher diferentes contextos de relações com o objeto/brinquedo para realizar a sua narrativa. Na figura, apresentam-se objetos que são comumente utilizados no contexto cultural da criança, o que pode favorecer a sua comunicação.

Prancha 04 – Vida escolar



Nesta figura, apresentam-se duas crianças em contexto de sala de aula onde estão assistindo a uma aula de matemática mediada por um professor. Esta prancha tem por objetivo coletar dados da vida escolar da criança, favorecendo-a em narrar suas experiências no contexto escolar e possíveis dificuldades enfrentadas.

Fonte: elaborada pelo autor com ilustrações do Freepik.

# 4.3.6 Tabela de registro de comportamentos indicativos de comunicação

O instrumento (APÊNDICE E) apresenta uma lista de indicadores de comunicação, dividido em quatro categorias: (1) não verbal, (2) verbal, (3) compreensão e (4) não compreensão. Para a definição das categorias do instrumento, tomou-se como base o estudo de Lopes (2016) realizado na Universidade de Algarve/Portugal, que teve por objetivo levantar quais as dificuldades comunicativas de crianças com TEA no contexto escolar e familiar e verificar em qual dos contextos a intencionalidade comunicativa era maior, identificando ainda quais as estratégias facilitadoras deste processo. O instrumento foi adaptado para atender aos objetivos desta pesquisa, e os comportamentos indicadores de comunicação foram adaptados e categorizados da seguinte forma:

Tabela 5 – Categorias de comportamentos indicativos de comunicação

#### Não verbal

Utiliza expressões faciais, exibindo emoções (indicadores de emoções primárias).

Auxilia a comunicação com gestos ou gesticulações (apontar, encolher os ombros, balançar a cabeça em sinal positivo ou negativo, mímicas).

Chama a atenção para si (chama a atenção do pesquisador para algo que irá dizer).

#### Realiza contato visual.

#### Verbal

Questiona.

Inicia a história sem estímulo.

Inicia a história com estímulo do mediador.

Desenvolve a história de maneira fluente.

Finaliza a história.

Responde verbalmente com frases sem desenvolver de maneira fluente a história.

Responde verbalmente com palavras sem formar frases e desenvolver de maneira fluente a história.

Narra um acontecimento vivenciado.

### Compreensão

Compreende comandos e/ou pedidos verbais.

Interpreta corretamente estados emocionais de imagens.

Entende significados implícitos.

Reage quando não é compreendido.

#### Não compreensão

Não emite comportamento verbal após pedido de iniciar a história (após ser perguntado por duas vezes).

Emite resposta verbal e não verbal diferente da pergunta ou comando recebido.

Reage com expressões negativas como "não entendi", "não sei" e "repete".

Interpreta equivocadamente estados emocionais explícitos na figura.

Fonte: elaborada pelo autor.

Em relação ao primeiro bloco - **Não verbal -**, as expressões faciais, compreendidas neste estudo como comunicadores não verbais, foram consideradas aqueles comportamentos indicadores de emoções primárias (alegria, raiva, tristeza, medo, nojo, amor), consideradas expressões universais. Além das observações realizadas ao longo da aplicação, foi perguntado a criança como as pessoas das figuras se sentiam, realizada uma vez para cada participante, a fim de compreender se a criança indentificaria os estados emocionais das figuras.

O comportamento "chamar atenção para si" é compreendido, nesta pesquisa, como comportamentos de se dirigir ao outro, de maneira não verbal, de modo que este volte a sua atenção para a criança. Foi considerado como variável "chamar a atenção do pesquisador" sem o uso de recursos verbais.

A gesticulação é compreendida, nesta pesquisa, como um verbo com intencionalidade de comunicação. Foram consideradas na contagem as gesticulações de apontar e balançar a

cabeça em sinal positivo ou negativo. Os gestos são compreendidos, neste estudo, como um substantivo com intencionalidade de expressar uma ideia ou sentimento. Foram considerados, nesse sentido, os comportamentos de encolher os ombros e/ou fazer mímicas com intencionalidade de comunicação. As contagens foram cuidadosamente realizadas a partir dos registros realizados.

No segundo bloco — **Verbal -**, compreende-se história como o ato de verbalizar sistematicamente fatos ou acontecimentos inventados a partir do estímulo visual apresentado. Para configurar-se uma história, a narrativa deveria conter início, desenvolvimento e conclusão. Um mínimo de três a cinco frases, elaboradas de maneira sistemática, sem pausas, hesitações, repetição de palavras e/ou ausência de resposta. Todas as crianças foram expostas às pranchas de história continuada durante uma média de 30 minutos e as intervenções verbais realizadas pelo pesquisador ocorreram da mesma maneira em todos os casos, se atendo somente a perguntas previamente elaboradas.

No que diz respeito ao tópico **Não compreensão**: "Não emite comportamento verbal após comando", significa a ausência de resposta da criança, após o pesquisador pedir que ela contasse uma história. Comando são as frases ditas pelo pesquisador, conforme descrito no Quadro 1 anterior.

## 4.4 Local de pesquisa

As entrevistas semiestruturadas com as mães foram realizadas na residência de cada participante, uma vez que as famílias residem em localidades do interior, de difícil acesso ao centro da cidade. As entrevistas semiestruturadas com os professores regentes foram realizadas nas respectivas escolas municipais. As entrevistas com as pedagogas de educação inclusiva foram realizadas no setor de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e as

entrevistas com as pedagogas do Programa de Educação Pomerana na escola foram realizadas na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES. A coleta de dados com as crianças participantes da pesquisa foi realizada no Centro de Referência de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES e, apenas com um participante, a coleta foi realizada em uma sala da escola municipal onde a criança estuda, devido à dificuldade de locomoção da criança até o centro da cidade.

## 4.5 Procedimentos para a coleta de dados

As entrevistas com as mães, professoras e pedagogas foram realizadas individualmente. A coleta de dados com as crianças ocorreu mediante a interação semiestruturada, com o uso do instrumento Prancha de História Continuada, no qual cada criança foi convidada a contar uma história com base no que ela visualizava em cada prancha. O instrumento é composto de quatro pranchas e a aplicação do instrumento foi mediada por meio de interações alternadas em Língua Pomerana (L1) e Língua Portuguesa (L2).

Para que a criança pudesse construir uma narrativa em ambas as línguas sobre cada prancha apresentada, optou-se por dividir aplicação em dois momentos, obedecendo à seguinte ordem de aplicação:

Tabela 6 – Ordem de aplicação das pranchas de história continuada

	Prancha Vinculação Afetiva entre Pares	Língua Pomerana (L1)
en	Prancha Relação com o Objeto	Língua Portuguesa (L2)
	Prancha Vinculação Afetiva entre Familiares	Língua Pomerana (L1)
Ň	Prancha Vida Escolar	Língua Portuguesa (L2)
Prancha Relação con Prancha Vinculação	Prancha Vinculação Afetiva entre Pares	Língua Portuguesa (L2)
	Prancha Relação com o Objeto	Língua Pomerana (L1)
	Prancha Vinculação Afetiva entre Familiares	Língua Portuguesa (L2)
	Prancha Vida Escolar	Língua Pomerana (L1)

Fonte: elaborada pelo autor.

## 4.5.1 Roteiro de aplicação

- 1. Depois de ter realizado o *rapport*, a criança foi exposta à prancha "Vinculação afetiva entre pares" e foi proferido o seguinte comando em L1: "Gostaria que você observasse com bastante atenção essa imagem que você está vendo. O que você vê aqui?" Após a resposta da criança, o pesquisador deu o comando para que a criança iniciasse a história: "Gostaria que você contasse uma história a partir da figura que você está vendo. O que essas crianças estão fazendo? Conte uma história sobre elas" No caso de a criança ter apresentado dificuldades na narrativa fluente ou na ausência de respostas verbais, ela foi exposta a outras quatro perguntas: 1) "Quem é essa pessoa?"; 2) "O que ela está fazendo?"; 3) "Como ela/ele está se sentindo?"; 4) "O que mais você vê?". Após a conclusão da história, a próxima prancha era apresentada.
- 2. A segunda prancha apresentada à criança foi a de "Vinculação afetiva entre pares", onde o comando foi proferido em L2<sup>12</sup>: "Gostaria que você observasse com bastante atenção essa imagem que você está vendo. O que você vê aqui?" Após a resposta da criança, o pesquisador emitiu o comando para que a criança iniciasse a história: "Gostaria que você contasse uma história a partir da figura que você está vendo. O que essas pessoas estão fazendo? Conte uma história sobre elas."
  No caso de a criança apresentar dificuldades na narrativa fluente ou na ausência de respostas verbais, a criança foi exposta a outras quatro perguntas: 1) "Quem é essa pessoa?"; 2) "O que ela está fazendo?"; 3) "Como ela/ele está se sentindo?"; 4) "O

<sup>10</sup> Pronúncia em L1: Ik wulgërndatduumitachtungtaukikts na dembuld. WatduuhurSüüst. Warsüüstduuhur?

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Pronúncia em L1: "Ik wulgerndatduuaingeschichtfortelstoiwerdatbuldwatduuhursüüst. Wat make derkinerhür? Fortelaingeschichtoiwereer".

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> L2 – Língua Portuguesa

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Pronúncia em L1: "Ik wulgërn dat duu mit achtung tau kikts na dem buld. Wat duu hur Süüst. War süüst duu hur?"

- que mais você vê?". Após a conclusão da história, a próxima prancha era apresentada.
- 3. A terceira prancha apresentada foi a de "Relação com o objeto", em que o comando foi proferido pelo pesquisador em L1: "Gostaria que você observasse com bastante atenção essa imagem que você está vendo. O que você vê aqui? Após a resposta da criança, o pesquisador deu o comando para que a criança iniciasse a história: "Gostaria que você contasse uma história a partir da figura que você está vendo. De que esta criança está brincando? Ela gosta de brincar? Conte uma história sobre ela. "14 No caso de a criança ter apresentado dificuldades na narrativa fluente ou na ausência de respostas verbais, ela foi exposta a outras quatro perguntas: 1) "Quem é essa pessoa?"; 2) "O que ela está fazendo?"; 3) "Como ela/ele está se sentindo?"; 4) "O que mais você vê?". Após a conclusão da história, a próxima prancha era apresentada.
- 4. A quarta prancha apresentada foi a de "Vida escolar", quando o pesquisador proferiu o seguinte comando em L2: "Gostaria que você observasse com bastante atenção essa imagem que você está vendo. O que você vê aqui?" Após a resposta da criança, o pesquisador deu o comando para que a criança iniciasse a história: "Gostaria que você contasse uma história sobre essas crianças e a professora". No caso de a criança ter apresentado dificuldades na narrativa fluente ou na ausência de respostas verbais, a criança foi exposta a outras quatro perguntas: 1) "Quem é essa pessoa?"; 2) "O que ela está fazendo?"; 3) "Como ela/ele está se sentindo?"; 4) "O que mais você vê?". Após a conclusão da história, a próxima prancha era apresentada.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Pronúncia em L1: "Ik wul gern dat duu ain geschicht fortelst oiwer dat buld wat duu hur süüst. Wat speelt dit kind hur? Speelt dat gern? Fortel ainda geschicht oiwer em.'

 Ao concluir a aplicação, o pesquisador perguntou à criança se ela sentiu alguma dificuldade no uso da Língua Portuguesa ou pomerana.

As interações foram gravadas em áudio e as observações referentes aos comportamentos indicadores de comunicação foram registrados na Tabela de Registro de Comportamentos Indicativos de Comunicação (APÊNDICE E).

## 4.6 Aspectos éticos

Esta pesquisa está de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras referentes a estudos com seres humanos, estabelecidas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012). A aprovação por Comitê de Ética foi obtida sob o Parecer nº 1.534.339. As crianças apenas iniciaram sua participação após o consentimento dos pais e assentimento próprio, além do consentimento das professoras e pedagogas. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, eles serão denominados com nomes fictícios.

#### 4.7 Análise dos dados

Os dados foram analisados identificando, 1) nas entrevistas, os relatos referentes a comportamentos indicadores de comunicação verbal e não verbal observados nas interações familiares e escolares ao longo do desenvolvimento da criança; e, 2) nas interações com as crianças, o conteúdo das histórias relatadas e o tipo e frequência de comportamentos indicadores de comunicação.

Os comportamentos indicadores de comunicação, observados na interação com as crianças, foram registrados no instrumento Tabela de Registro de Comportamentos Indicativos

de Comunicação (APÊNDICE E). Para a análise de frequência, foram consideradas as somas dos comportamentos observados nas categorias (1) comunicação verbal, (2) comunicação não verbal e (3) compreensão. Para realizar a análise dos tipos de comportamentos, foram contabilizados todos os comportamentos indicadores de comunicação observados em todas as categorias, nas interações em Língua Pomerana (L1) e Língua Portuguesa (L2).

# 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, realizou-se uma descrição dos casos participantes da pesquisa mediante breve história clínica; em seguida, apresentaram-se os dados provenientes das entrevistas com as mães, professoras e pedagogas, que são descritos de maneira integrada, a fim de promover discussão ampliada desses dados, comparando-os com os estudos do bilinguismo já realizados com crianças com TEA; por fim, são discutidos os dados obtidos por meio das pranchas de história continuada, nos quais são descritos e discutidos os comportamentos indicadores de comunicação, por meio do tipo e frequência, observados na interação com as crianças.

## 5.1 Descrição dos casos

## 5.1.1 Cadu

Trata-se de uma criança do sexo masculino, com idade de 9 anos, estudante do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá. É filho único e reside com o pai e a mãe no interior da cidade, em zona rural. Tem diagnóstico de transtorno do espectro autista emitido por um profissional de neurologia em 2012, no qual foram evidenciadas as características de agitação psicomotora, dificuldade na aquisição de competências cognitivas, pouco contato visual e comportamento social restrito. O diagnóstico foi novamente confirmado em 2017 por um profissional de neurologia. Na avaliação realizada durante esta pesquisa utilizando o instrumento Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Schopler, Reichler, & Renner, 1986), a criança foi classificada como TEA leve, obtendo escore final 32.

Em entrevista com a mãe, verificou-se que Cadu é um caso de autismo de regressão, marcado principalmente pela perda do comportamento verbal por volta dos 12 a 18 meses de idade (Goldberg et al., 2003; Ozonoff et al., 2005; Fombonne et al., 2001; Shinnar et al., 2001), voltando a apresentar comportamentos verbais por volta dos 5 anos de idade, depois de ter realizado quatro anos de intervenções fonoaudiológicas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

#### 5.1.2 Francisco

Trata-se de uma criança do sexo masculino, com idade de 10 anos, estudante do quarto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá. Tem diagnóstico de transtorno do espectro autista emitido desde 2017, com características de atraso na fala, dificuldade de socialização, comportamentos de birra, interesses restritos e brincadeiras com objetos circulares, características descritas no laudo pela profissional de neurologia. Na ocasião, Francisco foi encaminhado para acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado da escola pública municipal onde estuda.

Na avaliação realizada durante esta pesquisa, utilizando o instrumento Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Schopler, Reichler, & Renner, 1986), a criança foi classificada como TEA leve, obtendo escore final 32. Francisco, filho único, reside no interior da cidade de Santa Maria de Jetibá, em zona rural. É bilíngue pomerano-português e a mãe relata que a criança teve contato com a Língua Pomerana desde o nascimento, pois sua avó tendia a conversar apenas em pomerano. Apresentou comportamento verbal fluente desde que entrou na escola, onde também desenvolveu a fala em ambas as línguas. Atualmente apresenta maior frequência de comunicação em Língua Portuguesa, expressa-se pouco em pomerano, mas

compreende os diálogos e interage por meio dos comandos emitidos em Língua Pomerana, uma vez que esta é a língua mais utilizada no contexto familiar.

#### **5.1.3** *Marcos*

Trata-se de uma criança do sexo masculino, com idade de 10 anos, estudante do quarto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá. Tem diagnóstico de TEA realizado em 2015 por um profissional de neurologia e posteriormente validado em 2016 por outro profissional de neurologia. Na ocasião, foram observadas características de atraso no desenvolvimento da linguagem, timidez excessiva, baixo desenvolvimento pacotero estatual, possivelmente devido a erros alimentares.

Na avaliação realizada durante esta pesquisa utilizando o instrumento Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Schopler, Reichler, & Renner, 1986), a criança foi classificada como TEA moderado, obtendo escore final 36. Marcos, filho único, reside no interior da cidade, em zona rural. É bilíngue pomerano-português e a mãe relata que a criança fala o pomerano desde bebê, sendo esta a sua primeira língua. Atualmente apresenta dificuldades de comunicação em Língua Portuguesa, em virtude de a comunicação em casa ser realizada somente na Língua Pomerana. A entrevista com a mãe foi realizada totalmente em Língua Pomerana, uma vez que ela se sentiu mais à vontade, por apresentar muitas dificuldades de comunicação em Língua Portuguesa.

### 5.2 Análise das entrevistas

## 5.2.1 Desenvolvimento da linguagem

Nas entrevistas realizadas com as mães, constatou-se que Cadu e Francisco tiveram contato com a Língua Pomerana e Língua Portuguesa desde bebês, sendo comuns interações alternadas em ambas as línguas. Apresenta-se, assim, em ambos os casos, um contexto familiar de bilinguismo, que é conceituado por Mackey (2000) como a proficiência do indivíduo sobre duas línguas em questão, fazendo a alternância de código em diferentes contextos. A literatura compreende, ainda, os casos em que a criança é exposta simultaneamente a duas línguas simultaneamente, como bilinguismo simultâneo (Almeida & Flores, 2017), e, nesse caso, a criança passa a ter duas línguas maternas. Já no caso Marcos, a Língua Portuguesa foi aprendida apenas por ocasião de sua entrada na escola, mas, nas interações realizadas em contexto familiar, utilizava-se somente a Língua Pomerana, caracterizando, desse modo, um caso de bilinguismo sucessivo (Almeida & Flores, 2017).

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral, a mãe de Marcos relatou que as primeiras palavras ditas por ele foram em pomerano "papai, mamãe e vovó" e, mesmo antes de desenvolver a fala fluente, ele compreendia os comandos dados pela mãe: "Ele entendia pomerano antes de começar a falar". Esse é justamente o caminho esperado no desenvolvimento da linguagem da criança, muito antes de começar a falar, pois a criança utiliza os sons, como o choro e o balbucio, para fazer suas necessidades e sentimentos serem reconhecidos. Esses sons são posteriormente encadeados em padrões que soam como uma linguagem, e, apenas quando a criança se familiariza com os sons de palavras e frases, elas começam a atribuir a eles significado (Fernald, Perfors, & Marchman, 2006; Jusczyk & Hohne, 1997). Sendo assim, antes de desenvolver a fala fluente, a criança atribui significados às palavras, o que torna possível compreender a comunicação recebida, o que ocorre de maneira anterior ao desenvolvimento da fala.

Podem-se reconhecer duas fases no desenvolvimento da linguagem, a saber: a prélinguística, quando ocorrem as vocalizações dos fonemas, geralmente até os 12 meses, e a linguística, quando a criança começa a vocalizar palavras isoladas, como no exemplo de Marcos, quando vocalizou "papai, mamãe e vovó", atribuindo sentido a elas. Esse processo é contínuo e ocorre de forma ordenada e sequencial, com sobreposição considerável entre as diferentes etapas desse desenvolvimento (Costa et al., 2002).

A mãe de Marcos relatou, ainda, que ele cresceu em ambiente familiar onde se conversava apenas em pomerano (inclusive toda a entrevista com ela foi realizada em Língua Pomerana) e que aprendeu a Língua Portuguesa apenas quando começou a frequentar a escola e a APAE: "Quando ele foi pra escola, ele aprendeu com a professora, ou na APAE. Em casa também, só conversa em pomerano". Esse dado também é observado na entrevista com a professora de Marcos: "Quando ele chegou na escola ele não falava português, só pomerano". Tressmann (2005) afirma que 40% das crianças pomeranas crescem falando ambos os idiomas desde a primeira infância e mais da metade só aprende o português na escola, e esta costuma ter dificuldades específicas na aprendizagem do português.

É importante considerar esse dado no momento do diagnóstico de uma criança de comunidade tradicional bilíngue, como é o caso dos pomeranos, para que as dificuldades comunicativas relativas ao uso da língua, ou características comportamentais influenciadas pela cultura da criança bilíngue, não sejam observadas como indicadores de atraso no desenvolvimento da linguagem, ou ainda caracterizadas como défice na interação social.

Sabe-se que o TEA é diagnosticado principalmente por meio de observação comportamental e um dos critérios diagnósticos do TEA são os prejuízos nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social (DSM V). No entanto, as expectativas e manifestações dessas habilidades comunicativas e expressivas variam de uma cultura para outra. Por exemplo, nas culturas de descendência germânica, como é o caso dos pomeranos, há uma influência da cultura religiosa sobre a expressão do comportamento e as condutas, entre os quais se pode destacar a hipervigilância dos gestos, olhares, pensamentos e a sexualidade (Eidt,

1999). Ou seja, na população germânica, há certa dificuldade em expressar seus afetos, além de atribuir uma forma racional e realista de descrever os fatos excluídos de idealizações e fantasias, o que torna essa população menos expansiva, socialmente mais tímida, mesmo quando se encontra entre os seus, na convivência cotidiana (Pauli, 1997).

O distanciamento afetivo entre os cuidadores e a criança foi evidenciado na entrevita com as pedagogas, quando elas relataram, referindo-se ao distanciamento afetivo entre o pai e a criança: "Eu vejo uma distância, uma frieza, é como se invadisse o mundo do outro, é como se tivesse que ter um respeito maior do que aquele aconchego de pai e filho, por exemplo, eu tenho que manter minha postura de pai, a impressão que dá é essa". Elas consideraram ainda que esse distanciamento fortalece o prejuízo dos comportamentos comunicativos e da timidez: "esse jeito de ser estimula ainda mais esse distanciamento e essa timidez, essa confiança que é necessária ter entre o pai e o filho".

A literatura aponta que a falta de demonstração afetiva é, de fato, observada na interação dos pais com seus filhos, como a falta de abraço e pouco contato físico, prevalecendo certa rigidez nas relações (Hillebrand, 2006). Essas características de interações parentais iniciais estabelecidas com a criança inter-ralacionam-se como o modo menos expansivo de se comportar, o que torna necessário um olhar cauteloso do profissional de saúde, para que crianças pomeranas não sejam hiperdiagnosticadas com TEA, marcadas principalmente por prejuízos nos comportamentos comunicativos.

Os processos e protocolos de avaliação de crianças provenientes de comunidades tradicionais demandam ação reflexiva e cautelosa, para que os comportamentos de sua população são sejam igualados aos de crianças que vivem realidades totalmente distintas. Conforme salienta Martín-Baró (1996), a avaliação psicológica, destituída dessa postura reflexiva, sugere uma falsa assepsia. A realidade multicultural brasileira requer postura cuidadosa que considere o caráter qualitativo das avalições como soberano, opondo-se à

exaltação do enfoque quantitativo como único sinônimo de verdade psicológica, para que, assim, outros elementos se configurem no processo de avaliação para além do indivíduo. Caso contrário, corre-se o risco de reprodução de práticas estigmatizadoras, "[...] disponibilizando os recursos da avaliação psicológica para fins classificatórios e normatizadores" (Patto, 1997; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009) que não dão conta da realidade concreta da população pomerana.

Ainda na entrevista com a professora de Marcos, ela relatou que a sua dificuldade de se comunicar em Língua Portuguesa foi um dos principais motivadores para a busca de uma avaliação diagnóstica. Ela assim relatou: "foi até uma professora da época que correu atrás do diagnóstico, pra ele fazer os exames e essas coisas". A ausência da fala normalmente é a primeira e principal suspeita de ocorrência de um desenvolvimento atípico, tanto por familiares quanto por profissionais que acompanham a criança (Pereira, 2011; Semensato & Bosa, 2014; Zanon et al., 2014). Embora os défices na comunicação interativa sejam os primeiros a aparecer, geralmente por serem comportamentos sutis, não são identificados pela maioria das mães e dos pais (Pereira, 2017). Além disso, estudos indicam que as crianças bilíngues podem ser identificadas e diagnosticadas com transtorno mais tarde do que crianças monolíngues, devido às dificuldades relacionadas ao uso da língua (Mandell et al., 2009; Mandell et al., 2010; Morrier & Hess, 2012; Morrier, Hess, & Heflin, 2008).

Na entrevista com a mãe de Cadu, constatou-se que ele flexibiliza o uso dos sistemas linguísticos: "Ele aprendeu a conversar o pomerano mesmo aqui na escola aqui em cima, ele entendia o pomerano, mas só respondia em português. Na escola ele conversa em pomerano com as outras crianças e com as professoras". Ao compreender o pomerano e emitir resposta verbal em Língua Portuguesa, Cadu apresenta habilidade cognitiva de flexibilidade (mudança de foco de atenção de um padrão de estímulo para outro), uma vez que precisa alternar entre códigos linguísticos ao longo de uma conversa.

Em um estudo que buscou comparar um grupo de crianças e adolescentes diagnosticados com TEA em relação ao seu funcionamento executivo, Ozonoff, Strayer, McMahon e Filloux (1994) constataram que o grupo obteve um desempenho inferior se comparado aos grupos de controle nas tarefas que requeriam flexibilidade cognitiva, reforçando a noção de disfunção executiva no TEA. No entanto, Barrero-Gonzales e Nadig (2017) constataram, em estudo recente, que o grupo de crianças bilíngues com TEA apresentaram desempenho das funções executivas, em especial a habilidade de flexibilidade cognitiva, significativamente melhor que crianças monolíngues com TEA, o que sugere que o bilinguismo pode atuar de maneira importante sobre competência cognitiva de flexibilidade da criança.

Na entrevista com a mãe de Francisco, ela relatou que ele foi estimulado a conversar em pomerano desde o nascimento, entretanto apenas desenvolveu comportamento verbal desde sua entrada na escola: "Ele não falava em pomerano nem em português. Só depois dos cinco anos que ele aprendeu mesmo. Falar bem mesmo pra gente entender ele, ele tinha cinco anos". Ela relatou, ainda, dificuldades na comunicação de Francisco durante o seu ingresso na escola, ressaltando que poucas pessoas conseguiam compreender o que ele dizia. Após cerca de um ano de escolarização, Francisco desenvolveu a fala fluente, apesar de ainda ter dificuldades na pronúncia de algumas palavras e na elaboração de frases. Estudos apontam que, apesar das dificuldades observadas no ingresso da criança bilíngue com desenvolvimento típico na escola, depois de seis a oito anos de instrução acadêmica, os alunos bilíngues se saem tão bem (ou melhor) quanto seus colegas monolíngues em testes acadêmicos (Collier & Thomas, 2004).

A mãe de Francisco disse que, quando foi identificado o TEA, a fonoaudióloga orientou que as interações em Língua Pomerana deveriam ser suspensas e as interações deveriam ser realizadas apenas em Língua Portuguesa para melhor desenvolvimento da linguagem da criança: "Quando ele era bebezinho, a gente falava com ele em pomerano, mais aí a fonoaudióloga aquela vez falou pra gente parar de falar em pomerano com ele pra ver se ele

aprendia a falar mais rápido". A literatura aponta que a concepção de bilinguismo como possível causador de desvios patológicos que afetariam o desenvolvimento de crianças é muito comum (Cruz-Ferreira, 2006), apesar de não haver evidências científicas em subsidiem tais orientações.

Em estudo recente, Fahim e Nedwick (2014) apontaram que médicos recomendavam aos pais e cuidadores bilíngues que interrompessem a exposição bilíngue quando as crianças eram diagnosticadas com TEA. Os autores consideram que a língua é um artefato cultural importante e, a um só tempo, uma ferramenta para ter acesso aos elementos culturais. Assim, o uso da língua materna entre as crianças com TEA proporcionaria oportunidades para que elas se tornassem membros ativos nas comunidades culturais a que eles pertenciam. Em outras palavras, o estudo de Fahim e Nedwick (2014) suporta a lógica de que, entre as famílias bilíngues que têm uma criança com TEA, o bilinguismo pode tornar-se um recurso importante para a criança perceber-se parte da comunidade, além de contribuir na formação étnica e identitária e aumentar as possibilidades de interações sociais dentro e fora de casa (Kremer-Sadlik, 2005).

Outros estudos que analisaram o uso da língua materna em famílias de imigrantes e seus filhos com desenvolvimento típico sugerem que a eliminação de comunicação na língua materna pode resultar em falha de comunicação. Filmore (1989) mostrou que, quando a criança não compreende o comando emitido por seus pais, a comunicação se torna tensa e limitada. Por outro lado, adolescentes que se comunicam com seus pais na língua materna apresentam maiores níveis de coesão nas discussões em comparação com adolescentes que falam com seus pais em diferentes línguas (Tseng & Fuligni, 2000). A pesquisa também sugeriu que, ao não falar a língua materna em casa, os pais percebiam-se emocionalmente mais distantes e os adolescentes eram menos propensas a se envolverem em conversas com os pais.

Diversos estudos publicados nos últimos anos apontam o efeito positivo do bilinguismo em várias tarefas cognitivas (Bialystock, 2001), melhor desempenho em tarefas de consciência linguística se comparado ao de crianças meonolíngues (Genesee, Paradis, & Crago, 2004), capacidades de leitura superiores às de crianças escolarizadas numa única língua logo no segundo ano de escolarização (Pearson, 2009) e melhor desempenho das funções executivas, em especial a habilidade de flexibilidade (Gonzalez-Barrero & Nadig, 2017).

Ainda na entrevista com a mãe de Francisco, ela relatou que, desde a orientação da fonoaudióloga, as interações com a crianças ocorreram na Língua Portuguesa e atualmente ele tem preferência por conversar apenas em português: "Ele fala só mais em português, pomerano só quando eu brigo com ele às vezes em pomerano, aí ele responde, às vezes ele responde em português, às vezes em pomerano, o que ele consegue falar ele fala. Aí ele pensa um pouco primeiro, aí ele fala. Ele fala misturado assim, português e pomerano". A mesma característica de misturar sistemas linguísticos foi observada na entrevista com a mãe de Cadu: "Cadu fala tudo misturado. Um minuto ele tá falando em português, depois ele tá falando em pomerano. Ele fala as duas línguas juntas, tudo misturado".

A mistura ou alternância de línguas é conhecida na literatura como *code-switching ou code-mixing* (Grosjean, 1982; Mello, 1999), definida como a "inserção ou mistura de palavras, frases ou sentenças de dois códigos diferentes no mesmo ato de fala" (1980, apud Mello, 1999, p. 94). Mello (1999) descreve que o "*code-switching*" é um comportamento verbal que deve ser considerado como uma habilidade de performance linguística, por requerer um alto nível de competência em duas línguas. Mozzillo (2001) compreende que as alternâncias são um meio de negociar mudanças no que se refere a distanciamentos e aproximações sociais entre interlocutores bilíngues. Desse modo, é possível considerar que o uso social da Língua Pomerana, nos casos de Francisco e Cadu, pode fortalecer as aproximações sociais e promover a interação social, o que corrobora o estudo de Kremer-Sadlik (2005), o qual afirma que

desenvolver habilidades bilíngues em crianças com TEA é essencial para a facilitação da comunicação com os pais bilíngues, além de contribuir na formação étnica e identitária e aumentar a oportunidade de interações sociais dentro e fora da casa.

### 5.2.2 Interação comunicativa

No que diz respeito à interação comunicativa, verificou-se, com base nas entrevistas com as professoras, que, em todos os casos, foram relatadas dificuldades de comunicação e interação social nas séries iniciais da escola, apesar de o défice na interação social e comunicação ser indicador do TEA (APA, 2013). Vale considerar que a literatura aponta tais dificuldades como uma característica comum a crianças pomeranas com desenvolvimento típico (Tressmann, 2005; Küster, 2015), principalmente no que concerne às interações sociais realizadas por meio da Língua Portuguesa.

A mãe de Cadu relatou que ele passou a apresentar dificuldades de comunicação após os 18 meses e, na ausência da fala, utilizava artifícios, como apontar e buscar os brinquedos que gostaria de utilizar: "A professora fala da dificuldade dele de se comunicar com as crianças e com ela também, às vezes ele apontava, queria as coisa". Os comportamentos de olhar e apontar, comuns no início da primeira infância de Cadu, indicavam um importante patamar para o desenvolvimento de outros comportamentos comunicativos (Iverson, 2000), visto que o uso dos gestos comunicativos são preditores do desenvolvimento linguístico (Goldin-Meadow et al., 2009).

No que diz respeito à habilidade de compreensão da comunicação, a professora relatou dificuldade de Cadu em compreender comandos recebidos em Língua Portuguesa: "Talvez pode ser algo da língua assim, se, por exemplo, for uma frase mais curta, é tranquilo, mas, se o comando de uma atividade for um pouco maior, às vezes ele se perde um pouco no meio da interpretação da mesma". O mesmo é observado pelas pedagogas do setor de educação inclusiva que acompanhavam o seu caso: "Usando um vocabulário mais rebuscado, ele não

compreende. Se for mais do contexto, mais simplificado, aí ele consegue". Tais dificuldades no uso da Língua Portuguesa são comuns em crianças bilíngues nas séries iniciais da escolarização (Tressmann, 2005).

Também foram observadas dificuldades de comunicação de Marcos, por meio da entrevista realizada com a professora, a qual relatou que Marcos apresenta muitos comportamentos de choro na escola, marcados principalmente pela sua dificuldade em se comunicar: "Ele chora, quando é algo que ele quer falar e que não consegue (...) um dia eu estava batendo corda e alguém cortou a fila, aí ele não fala, a expressão dele é chorar, ele chora, ele fica, aí ele começa a morder na camisa, fica todo agitado". A literatura associa a emissão de comportamentos disruptivos, como os apresentados por Marcos, quando não consegue comunicar-se, como consequência dos atrasos linguísticos, e tais comportamentos podem ocorrer como formas de comunicação não verbais com função de pedido (Carr, 1985; Carr & Durand, 1985; Neel et al., 1983; Reichle & Yoder, 1979).

Já no caso de Cadu, foi relatado que sua comunicação é mais efetiva em casa com os familiares e na escola, uma vez que, em locais desconhecidos, Cadu tende a não se comunicar verbalmente. A mãe considera que ele "escolhe" as pessoas com quem quer se relacionar: "Ele gosta mais lidar com nós aqui em casa e com eles lá na escola, né? Nem com todo mundo também, nem com todo mundo igual. Ele escolhe as pessoas. Que nem ano passado, nossa, como ele gostava da professora, ele adorava aquela professora, só que esse ano tá meio difícil, ele não acostumou com a professora nova não". Na fala da mãe, evidenciam-se os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento de Cadu, que incluem resistência a mudanças e insistência em determinadas rotinas, comportamentos característicos do TEA (Gadia, Tuchman, & Rotta, 2004).

## 5.2.3 Interação social

No que se refere aos comportamentos indicativos de interação social, constatou-se, nos relatos da mãe de Cadu, que ele apresenta pobre contato visual em suas relações diárias. A mãe relatou que ele "não consegue olhar nos olhos" das pessoas com quem conversa. Já a mãe de Marcos não consegue visualizar prejuízos, relatando que Marcos mantém contato visual, expressa suas emoções, principalmente a raiva e medo, e gosta de abraçá-la: "Ele me abraça sim. À noite, quando ele vai dormir então, eu tenho que ir com ele na cama e depois eu deixo ele sozinho de novo pra dormir sozinho. Se não ele não vai dormir sozinho, ele fala que ele tem medo". Contrariamente à observação da mãe, a professora de Marcos considerou que ele apresenta comportamentos restritos de interação social, observados principalmente na escola. Observou, ainda, que ele mantém pouco contato visual: "Ele fica mais isolado na dele, o contato maior que ele tem é com a prima dele, que ele conversa sempre em pomerano. Mas ele vai nas filas, vai nos lugares (...)", o que denota que, mesmo havendo dificuldades na interação social, Marcos busca engajar-se nas tarefas.

A professora de Cadu relatou que ele apresenta dificuldades de interação social, observadas principalmente no contexto escolar e em situações que exijam interação com pessoas e contextos desconhecidos: "Não gosta de comer junto com os demais colegas, então pede para comer antes deles, também prefere comer somente o lanche que ele traz de casa e não se alimenta da merenda escolar alegando que não gosta". Ela interpretou alguns comportamentos de Cadu na escola como características de timidez: "Tem atitudes que até os próprios colegas têm, né? De timidez assim, fica aquele receio" (sic). O mesmo foi observado pelas pedagogas do setor de educação inclusiva que acompanham o seu caso: "ele é mais tímido, demora um pouco pra se soltar" e "ele é mais retraído, recatado, ele fica de cabeça baixa". Em outra fala, as pedagogas associaram a dificuldade de interação social de Cadu a uma possibilidade de timidez: "Ele fica mais na dele, não vai se abrir tanto, fica desconfiado.

Ele não faz contato visual, fica vermelho e baixa a cabeça. Só comunicação não verbal. Ele é muito tímido".

Apesar de a timidez ser uma característica comum da população pomerana (Küster, 2015), os relatos das professoras rementem às dificuldades na interação social, comuns em crianças com TEA, e geralmente já podem ser perceptíveis nos primeiros meses de vida (Ozonoff et al., 2010). As dificuldades na interação social podem manifestar-se em comportamentos de isolamento ou comportamento social impróprio, pouco contato visual, dificuldade em participar de atividades de grupo, indiferença afetiva, falta de empatia social ou emocional (Gadia, Tuchman, & Rotta, 2004). Esse prejuízo na reciprocidade socioafetiva, para alguns autores, está relacionado ao comprometimento da atenção compartilhada – AC (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998). Assim, havendo um comprometimento de atenção compartilhada, as habilidades de reciprocidade socioafetiva estariam prejudicadas, afetando a habilidade de interação social da pessoa com TEA.

Constatou-se ainda, na entrevista com as professoras e pedagogas, que parece haver uma relação afetiva importante das crianças com a Língua Pomerana, o que pode fortalecer as conexões e promover interações sociais. A exemplo, a fala da professora de Marcos: "Eu sinto assim que ele se sente mais à vontade quando é em pomerano, tipo assim, você sente que ele compreende. Eu, por exemplo, faço a explicação pra ele em português e pomerano". E complementou: "E em pomerano você vê a empolgação dele, ele gosta muito de falar de peixes, você vai observar, ele fala de pescar, de peixe, dos boi dele, da realidade que vive ao redor dele". A professora de Marcos também relatou que parece haver preferência dele em se comunicar em pomerano: "Eu sinto assim que ele se sente mais à vontade quando é em pomerano, tipo assim, você sente que compreende. Eu por exemplo, faço a explicação pra ele em português e pomerano, a minha auxiliar só em português, ela não fala pomerano".

A literatura se refere ao fator emocional como um dos motivadores a utilizar-se da língua materna, compreendendo que há pessoas que somente conseguem demonstrar seus verdadeiros sentimentos utilizando a língua materna (Mozzillo, 2001), porque seu uso parece fortalecer as conexões emocionais e as interações afetivas, aspectos imprescindíveis para que a criança mantenha o engajamento na interação social (Kremer-Sadlik (2005). Além disso, a língua materna da criança é o seu principal meio de comunicação e expressão cultural, e o seu uso na aula tem apresentado indicadores positivos com relação ao processo de aprendizagem (Schweers, 1999).

#### 5.3 Pranchas de história continuada

As pranchas foram aplicadas, na ordem citada, na metodologia, seguindo a alternância das línguas e iniciando-se a interação em Língua Pomerana, com o objetivo de estabelecer o *rapport* na língua materna. Os dados são apresentados separando as respostas de cada caso, a fim de aprofundar a análise da interação realizada com cada criança.

### 5.3.1 Cadu seen geschicht<sup>15</sup>

As histórias de Cadu foram contadas alterando algumas palavras em pomerano ao longo da história. Ele tendia a realizar contato visual e imediatamente apontar as figuras, às quais se referia em sua narrativa, compartilhando a atenção com o mediador. Cadu identificou todos os personagens da história: "As crianças estão brincando (...) de balanço, (...) mais brincadeira" e, logo em seguida, iniciou a narrativa em Língua Portuguesa, alternando palavras em português e pomerano: "Era uma vez um parque de diversões, né? Aí as crianças foram lá onde tinha

-

<sup>15</sup> Histórias de Cadu, traduzido da Língua Pomerana.

mato, capim e flores e eles foram lá brincar pique pega e balanço e pique alto, aí eles foram brincar lá (...) aí eles se divertiram muito, aí eles brincaram muito, aí eles andaram Bicicleta na casa deles".

Observou-se, ao longo das interações realizadas nesse primeiro momento, que Cadu apresentava habilidade de iniciar e desenvolver a história; no entanto, na primeira prancha apresentada, não conseguiu apresentar uma conclusão para a narrativa construída. O uso de ambas as línguas na construção de sua narrativa, além de indicar habilidade de flexibilidade cognitiva, pois ele alternava de um sistema para outro, transmitia uma riqueza maior de detalhes e indicava uma complexidade maior na compreensão e emissão de palavras, uma vez que ele utilizava palavras e expressões em Língua Pomerana, as quais facilitavam a sua expressão. A habilidade de alternar sistemas linguísticos, como já descrito anteriormente por Mello (1999), é chamada de *code-switching*, um comportamento verbal que deve ser considerado como uma habilidade de performance linguística, por requerer um alto nível de competência em duas línguas.

Na segunda prancha, da mesma forma Cadu interagiu apontando as figuras e identificando os objetos: "brincar, leitura, com ursinho, pula corda, bola, balão". O ato de apontar é sempre seguido de contato visual e alguns sorrisos. Após o pedido de que iniciasse uma história, ele contou: "Era uma vez, duas meninas que estavam brincando, aí uma tava brincando de pular corda e uma não queria brincar de pular corda queria brincar de ursinho (...) aí o menino falou se ela queria ler ou brincar com ela, aí ele falou que queria ler (...) aí tinha mais um outro menino falou, você quer jogar bola comigo? O menino falou sim (...) aí a menina foi jogar bola com eles, e aí não, ela queria brincar de balão". Observam-se, nessa prancha, uma riqueza maior de detalhes na história e uma narrativa coesa. Cadu conseguiu iniciar, desenvolver e finalizar a sua história. Enquanto contava, apresentava poucos comportamentos de gesticulação, mas as narrativas eram seguidas de expressões emocionais de

alegria e a história era narrada com seguidos contatos visuais, alterando a atenção entre o objeto e o mediador.

Na terceira prancha, "Vinculação Afetiva entre Familiares", Cadu disse que via "Papai e mamãe, eles dão abraço, carinho, amor", identificando que a figura tratava de uma família e indicando os estados emocionais e afetivos dos personagens. A narrativa elaborada nessa história remeteu a ele o contexto de sua casa: "As crianças abraçam o papai e dão amor para o papai. (...)". Ao ser questionado onde ele via amor, ele respondeu: "aqui, o abraço, papai", indicando o comportamento de abraçar como uma demonstração de amor. Em seguida, Cadu seguiu a narrativa: "a crianças tem um cachorro no colo, eu também tenho um cachorro, se chama Feroz e Girafa, ele é deste tamanho", e gesticulou para mostrar o tamanho do seu cachorro.

Na história seguinte, elaborada a partir da prancha "Vida escolar", Cadu iniciou imediatamente uma história, sem a necessidade de receber um comando para que iniciasse uma narrativa: "Aí é a professora de matemática que tá dando aula pra eles, aí tem continha e essas coisas no quadro (...) aí quando acabou a escola, eles foram no recreio e brincaram um pouco (...) aí conversaram com a professora um pouco (...) aí eles conseguiram fazer as coisa melhor, e a professora falou assim: tá de boa... boa...". Entretanto, pareceu ter dificuldade em concluir a expressão de elogio da professora; então, concluiu em Língua Pomerana: "isso é muito bom". Aqui se observa novamente o comportamento de misturar os sistemas linguísticos, no intuito de se expressar melhor. É interessante observar, ainda, que Cadu alternou os sistemas linguísticos sem dificuldades aparentes, o que sugere habilidade de flexibilidade cognitiva, competências das funções executivas (Barrero-Gonzales & Nadig, 2017).

No segundo momento da interação, desta vez, alternando os sistemas linguísticos, as histórias de Cadu foram elaboradas com uma riqueza maior de detalhes, iniciando a narrativa com "Era uma vez..." e finalizando a história com mais coerência. Na primeira prancha

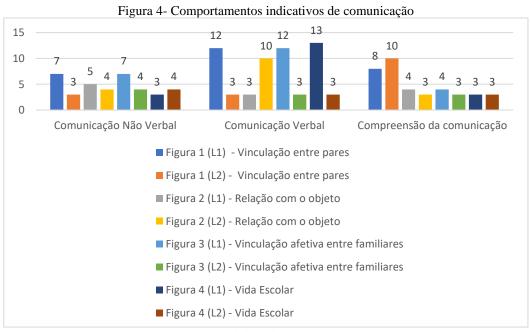
apresentada, ele contou: "Era uma vez um menino e uma menina que tava brincando no balanço, aí a menina perguntou pro menino: você queria brinca balanço comigo? Aí ela falou: não, eu queria brincar com outro menino (...) aí era de uma floresta onde eles foram passear de novo, andaram de bicicleta, aí encontraram um animal, um cachorro, aí era do outro homem o cachorro, né? Aí eles falaram que iam devolve pro dono, aí devolveram pro dono e o dono gostou". A história era construída com olhares atentos para a figura, buscando coesão entre os elementos e personagens.

Na prancha "Relação com o objeto", cuja interação foi realizada em Língua Pomerana, Cadu contou: "Era uma vez uma menina brincando de pula corda, ela tava pulando até cem, aí tinha outra menina que tava brincando de ursinho, aí outro menino de pular corda perguntou assim pra ela: você queria brincar comigo de pular corda? Aí ela falou assim: não, eu quero brincar de ursinho (...) aí a outra menina perguntou: você quer brincar comigo? Aí ele falou, eu quero mais ler, é mais bom (...) Aí tinha outros meninos que tava jogando bola, aí eles gostaram um do outro de amigo, né? Aí outra menina tava brincando de balão. Dessa vez, Cadu não elaborou uma conclusão para a história, pois, ao chegar ao último elemento da figura, ele encerrou a narrativa.

Antes de dar o comando de início para a próxima história, Cadu já iniciou a sua narrativa em Língua Portuguesa: "Eles foram com o carro deles lá no morro onde tinha capim plantado, e tiraram uma foto abraçando um o outro, aí o filho menor tava abraçando o pai de amor e falou que gostava do pai dele, né? Aí o homem tava abraçando a mulher, a esposa dele, ele gostava muito dela (...) e a filha tinha um cachorro, Totó". Aqui, novamente Cadu indica os estados emocionais dos personagens da figura e faz a associação do abraço com o sentimento de amor: "ele gostava muito dela" indica que Cadu compreendeu o significado afetivo do abraço e do compartilhamento do sentimento de amor.

Na história seguinte, Cadu contou a história em Língua Pomerana: "Eles estão fazendo continha e dever Língua Portuguesa, e ciências, e sobre plantação e aquilo tudo, e também continha de vezes (...) e continha de dividir e uma tabela sobre animais de um livro". Observase que aqui Cadu tende a identificar o que estão fazendo os personagens da figura, no entanto não desenvolveu a história como fez nas pranchas anteriores; além disso, ele alternou os sistemas linguísticos, dizendo algumas palavras como "Língua Portuguesa" e "ciências" em pomerano. Ao concluir as histórias, foi perguntado a Cadu se gosta de ir à escola e, demonstrando expressão facial de alegria, ele balançou a cabeça em sinal positivo e diz que sim. Questionado sobre a língua utilizada no contexto escolar, ele disse: "Converso uma vez em português, uma vez em pomerano, tudo junto. Em pomerano converso mais em casa". Esse dado corrobora a literatura (Tressmann, 2005) e o relato das pedagogas de que é comum os sistemas linguísticos serem alternados na comunicação, bem como o uso da Língua Pomerana ser realizado mais no convívio domiciliar e menos na escola.

Na figura abaixo, é possível visualizar a frequência dos comportamentos indicativos de comunicação, emitidos no primeiro e no segundo momento de interação com as crianças:



Fonte: elaborada pelo autor.

No primeiro momento da interação, as maiores frequências de comportamentos indicativos de comunicação verbal e não verbal ocorreram nas pranchas "Vinculação entre pares" e "Vinculação afetiva entre familiares", cujas interações ocorreram em Língua Pomerana. Já no segundo momento, a maior frequência de comportamentos indicativos de comunicação não verbal ocorreu na prancha "Relação com objeto", e o maior indicador de comunicação verbal ocorreu na prancha "Vida Escolar", ambas nas interações realizadas em Língua Pomerana. Com base nesse dado, verifica-se que, mesmo alternando os contextos, Cadu se comunicou mais nas interações realizadas em Língua Pomerana.

Consequentemente, as menores frequências de comportamentos indicadores de comunicação ocorreram no primeiro momento nas pranchas "Relação com o objeto" e "Vida escolar", cujas interações foram realizadas em Língua Portuguesa. Constata-se que Cadu apresentou mais indicadores de compreensão comunicativa, em ambos os momentos, nas interações realizadas em Língua Pomerana.

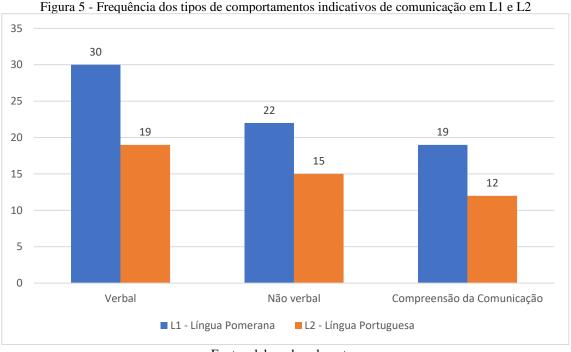
Na prancha "Vinculação afetiva entre familiares", Cadu apontou, diversas vezes, as figuras, sorriu, emitiu gestos para demonstrar o tamanho do seu cachorro e apontou a direção de sua casa, buscando alternar a atenção entre o objeto e o mediador. Essa prancha pareceu remeter a Cadu experiências do seu cotidiano e a sua relação com a língua, com as quais sustenta relação afetiva; consequentemente, nessa prancha, ocorreu a maior frequência de indicadores de comunicação, o que mostra que Cadu tende a se engajar nas interações realizadas em Língua Pomerana; e, envolvendo-se nas relações com o seu mundo social, fomenta-se a atenção compartilhada (Hobson et al., 2006).

Verifica-se que os indicadores de comportamentos verbais, não verbais e de compreensão da comunicação foram maiores nas pranchas cujas interações foram realizadas em Língua Pomerana, exceto na prancha "Relação com o objeto", que apresentou uma frequência maior de comportamentos indicadores de comunicação cuja interação foi realizada

em Língua Portuguesa. A variação das frequências dos comportamentos ocorreu porque Cadu apresentou domínio de ambas as línguas, apesar de ter maior repertório verbal em Língua Portuguesa.

Não foram observados indicadores de não compreensão da comunicação em nenhum momento da interação, o que denota que Cadu não apresenta dificuldades na compreensão de ambas as línguas. Esse dado corrobora os achados de Collier e Thomas (2004), que apontam que, após 6-8 anos de instrução acadêmica, os alunos bilíngues se saem muito bem, ou melhor do que seus colegas monolíngues em testes acadêmicos.

Na figura abaixo, apresentam-se os dados relativos à frequência dos tipos de comportamentos indicativos de comunicação, observados nas interações realizadas em Línguas Pomerana e Portuguesa.



Fonte: elaborada pelo autor.

Conclui-se que Cadu apresenta mais indicadores de comunicação nas interações realizadas em Língua Pomerana. Isso denota que, apesar de conversar mais em Língua Portuguesa, parece haver um interesse maior pelo diálogo e uma emissão maior de

comportamentos não verbais, como gesticulação, sorrisos e expressões faciais, nas interações realizadas em Língua Pomerana, apesar de sua fala ocorrer relativamente em Língua Portuguesa, o que denota que Cadu compartilha mais a atenção com o mediador e tem mais interesse pela interação, se realizada na língua materna (pomerano).

A frequência maior de comportamentos comunicativos não verbais parece ocorrer nas interações realizadas em Língua Pomerana devido à conexão afetiva estabelecida com a língua nas relações parentais iniciais da infância, o que favorece o ato de compartilhar a atenção sobre o objeto mediado mediante interação realizada na língua materna. Tal análise se sustenta nos estudos de Hobson et al. (2006), que explicam que só é possível fomentar a AC quando a criança está conectada afetivamente ao outro, a ponto de ser capaz de compartilhar com ele estados afetivos e de atenção, o que ocorreu nas interações realizadas com Cadu.

Além disso, observou-se que Cadu apresentou mais comportamentos indicadores de comunicação tanto verbais quanto não verbais nas interações realizadas em Língua Pomerana, mesmo nas pranchas em que ocorreu a mudança de contexto, o que sugere que a tendência de se engajar na tarefa ocorre nas interações realizadas na língua materna, mesmo tendo bom repertório verbal em português.

# 5.3.2 Francisco seen geschicht<sup>16</sup>

Durante a interação realizada com Francisco na aplicação das Pranchas de História Continuada, ele se mostrou curioso, perguntando o que era cada um dos equipamentos utilizados para a coleta de dados. Realizado o *rapport* inicial, Francisco disse que gostaria de participar da pesquisa – "gosto dessas coisas" –, referindo-se à interação por meio do uso do *Tablet*.

-

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Histórias de Francisco, traduzido do pomerano.

Seguindo a metodologia proposta, a primeira prancha apresentada a Francisco foi "Vinculação entre pares", mediada em Língua Pomerana. Quando questionado em relação ao que estava vendo na prancha, Francisco respondeu — "balançando (...) menina (...) balançado" — e emitiu gestos de batendo corda como apoio de comunicação, para que conseguisse transmitir o que estava visualizando. Ao pedir que Francisco contasse uma história, ele apenas emitiu um balbucio — "hum" —, não iniciando uma história com base na imagem exibida.

Em seguida, foi apresentada a prancha "Relação com o objeto", mediada em Língua Portuguesa. Ao ser solicitado que dissesse o que estava visualizando na prancha, Francisco respondeu: "joga bola (...) a menina com os balão (...) a menina com corda (...) a menina com urso e o menino carregando", demorando um longo intervalo de tempo para emitir cada uma das respostas, necessitando do auxílio do mediador e emitindo seguidos gestos como apoio para se comunicar. Quando foi solicitado que contasse uma história, permaneceu em silêncio. Foi perguntado a ele se sabia quem eram as pessoas da figura, ao que respondeu: "os ricos (...) têm muito dinheiro", e não conseguiu iniciar nem desenvolver uma narrativa.

Francisco apresenta dificuldades em identificar os estados mentais e fazer representações acerca do que os personagens estão fazendo ou como estão se sentindo. Essa dificuldade na competência de representar mentalmente é explicada pela Teoria da Mente (Baron-Cohen et al., 1992), o que afeta tanto a leitura mental como as relações sociais e comunicativas da criança.

Na prancha seguinte, Francisco fez menção a sua casa, expressando emoção de alegria e fazendo contatos visuais ao responder. Questionado sobre o que estava vendo na prancha, Francisco respondeu "o cachorro, a menina, e o pai e a mãe e a menina tá com a mãe" e continuou "no campo", referindo-se à família em um campo verde. Logo em seguida, ele disse "brincar" e então iniciou um diálogo — "eu tenho bicicleta, eu ando na estrada, vez em quando

eu ando lá na minha avó", finalizando em Língua Pomerana "comer aipim", referindo-se a sua ida à casa da avó para comer aipim.

Questionado em relação as emoções das pessoas da figura, Francisco disse em Língua Pomerana: "Felizes, eles trabalha muito". Novamente fez menção a sua casa: "lá em casa eles planta morango, lá em cima, segunda feira eles colhe morango, dia de quinta-feira eles colhe, e só ajudo a limpar". E concluiu com sorriso e contato visual, o que parece indicar que Francisco relata os estados afetivos aprendidos na sua convivência diária com seus pais. Na interação realizada com essa prancha, Francisco estabeleceu relação entre a figura e a sua casa, construindo a narrativa a respeito do que acontece no seu dia a dia. Apesar de ele não ter realizado uma representação mental das figuras, indicou estar conectado afetivamente com ela por meio da própria história, descrevendo, por exemplo, os personagens como "felizes", porque trabalham muito.

No desenvolvimento infantil, a conexão afetiva é o que permite ao recém-nascido ser movido afetivamente pelos seus cuidadores e responder a esse afeto (Fiore-Correia & Lampreia, 2012). Logo, observa-se que, mesmo apresentando dificuldades em aferir os estados emocionais das figuras, Francisco respondeu às interações mediante suas experiências afetivas estabelecidas anteriormente nas suas interações parentais realizadas em língua materna, o que favorece o envolvimento de Francisco na interação por meio do uso pranchas, quando a interação é realizada em Língua Pomerana.

Na última prancha apresentada no primeiro momento da interação "Vida Escolar", Francisco disse que via na prancha "a professora, o menino e a menina", pausando por um tempo a fala, antes de concluir: "estudando os números". Ao ser solicitado que contasse uma história, apontou para a prancha e disse: "óh um acento agudo", referindo-se ao que a professora (na figura) escrevia no quadro. Francisco, então, permaneceu em silêncio; ao pedir que tentasse continuar a história, ele disse: "eles escrevem, eu também gosto de escrever".

Novamente, Francisco não iniciou nem desenvolveu uma narrativa, no entanto falou sobre o que ele gosta de fazer, por exemplo, o ato de escrever, estabelecendo novamente uma conexão com suas experiências afetivas.

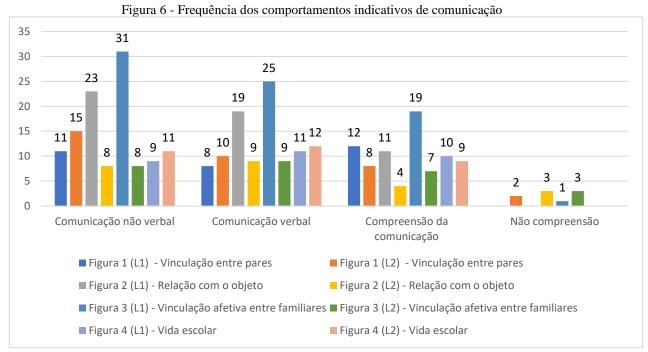
Na sequência, iniciou-se a interação do segundo momento. Apresentou-se, então, a primeira prancha, "Vinculação afetiva entre pares", cuja interação foi realizada em Língua Portuguesa. Ao ser questionado em relação à figura, Francisco disse: "o menino no balanço e a menina no balanço (...) eles tão balançando (...) eles estão felizes, ou tristes (...)triste", demonstrando dificuldades em identificar o estado emocional dos personagens. Na solicitação de que prosseguisse na construção da história, Francisco disse: "eles não querem deixar eles brincar (...) brigando", referindo-se à briga das crianças, pois não querem deixar uma delas brincar.

Na interação seguinte, Francisco disse: "menino jogando bola, os balão, um urso e esse menino está com o vídeo game, eles vão vir tudo de manhã", apresentando certa dificuldade em elaborar um narrativa a respeito da figura. Ao ser solicitado que contasse uma história, ele disse: "amanhã vai ter mundo mágico, depois parquinho e chapeuzinho vermelho", referindose ao fato de que um grupo teatral estaria na escola no dia seguinte, apresentando o teatro de Chapeuzinho Vermelho, ao que parece que Francisco associou a palavra história ao teatro. Questionado em relação ao sentimento das pessoas da figura, Francisco disse: "tristes, falta dindim", referindo-se à falta de dinheiro. Ele novamente apresentou dificuldades em identificar os estados emocionais das figuras.

Na interação realizada com a última prancha, Francisco aponta para a figura e diz: "*Uma escola, estudar* (...) *professora* (...) *estudar*" e aponta para o quadro, dizendo os números que visualizava "dez e zero". Francisco novamente não construiu uma história, comunicou-se utilizando palavras e frases sem interligação. Observou-se que novamente não conseguiu

identificar os estados emocionais da figura, demonstrando estar confuso em relação ao que eles poderiam sentir.

Na figura abaixo, apresentam-se os dados relativos à frequência dos comportamentos indicativos de comunicação, observados no primeiro momento da interação:



Fonte: elaborada pelo autor.

As maiores frequências de comportamentos indicadores de comunicação verbal e não verbal ocorreram na prancha "Vinculação afetiva entre familiares", "Relação com o objeto" e "Vida escolar", cuja interação foi realizada em Língua Pomerana, enquanto as frequências de não compreensão estão em Língua Portuguesa, nas pranchas "Vinculação afetiva entre pares" e "Vinculação afetiva entre familiares". Já as características de não compreensão foram mais elevadas nas interações realizadas em Língua Portuguesa (L2), pois Francisco tendia a não emitir respostas verbais e, em um dado momento, chegou a perguntar "O quê?", quando solicitado que ele iniciasse uma história.

Por sua vez, nas pranchas "Vinculação afetiva entre pares" e "Vida Escolar", a frequência é pouco maior nas interações realizadas em Língua Portuguesa (L2), o que pode ser explicado pelas variáveis de contexto em que a criança utiliza mais a Língua Portuguesa em suas interações, na escola e com os amigos da escola, enquanto a Língua Pomerana é utilizada principalmente no contexto familiar e na relação com os seus brinquedos, em casa.

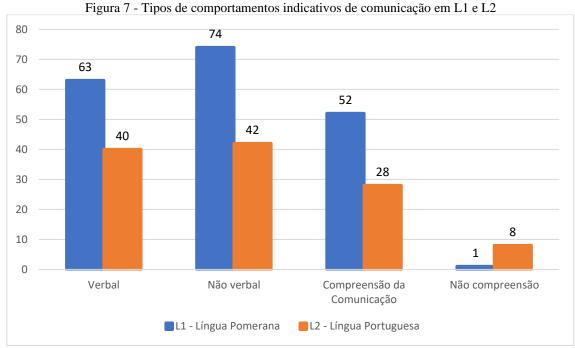
Apesar de Francisco não iniciar, desenvolver e concluir uma história, na interação realizada nessa prancha, ele tendia a sorrir e fazer gestos indicando a direção de sua casa, da casa de sua avó e gesticular movimentos de bater corda e andar de bicicleta. Além disso, Francisco identificou os estados emocionais dos personagens da prancha e frequentemente falou sobre coisas que acontecem em sua casa, fazendo uma conexão com as experiências afetivas vivenciadas em suas relações parentais.

No primeiro momento, quando a prancha "Vinculação afetiva entre pares" foi mediada em Língua Pomerana, Francisco apresentou o maior índice de comportamentos indicadores de comunicação; no entanto, no segundo momento, quando essa mesma prancha foi apresentada em Língua Portuguesa, Francisco apresentou o menor índice de indicadores de comportamentos comunicativos, o que mostra que, mesmo na mudança de contexto, a criança se comunicou mais nas interações realizadas em língua materna, o que parece ter facilitado o acesso às experiências afetivas de seu cotidiano, favorecendo, por sua vez, a comunicação e o engajamento na conversa. É nítido que, ao se recordar de eventos do cotidiano, sua expressão emocional se modificava, Francisco sorria, apontava em direção à casa de sua avó e fazia gesticulação como se estivesse andando de bicicleta.

Conforme já discutido anteriormente no caso de Cadu, aqui também se observa a tendência de se comunicar mais nas interações realizadas na língua materna e nas pranchas que remetem a criança a alguma experiência afetiva vivenciada em suas relações sociais; e o ato de

manter certa conexão afetiva com a situação favorece o fomento da AC e o compartilhamento de estados afetivos com o outro (Hobson et al., 2006).

Na figura seguinte, apresentam-se os dados relativos à frequência dos tipos de comportamentos indicativos de comunicação, observados nas interações realizadas em Língua Pomerana e Língua Portuguesa.



Fonte: elaborada pelo autor.

Ao analisar os tipos de comportamentos indicativos de comunicação, observa-se, com base na figura anterior, que o maior índice de comunicação verbal e não verbal ocorre nas interações realizadas em Língua Pomerana (L1). Percebe-se, assim, que o engajamento de Francisco na tarefa é mais favorável nas interações realizadas em Língua Pomerana. Assim sendo, com base em Hobson et al. (2006), pode ser explicado que a criança tende a se engajar mais em tarefas com as quais possua alguma conexão afetiva, e aqui a conexão se realiza principalmente com a língua materna, contexto em que ocorreu o desenvolvimento da criança.

Constatou-se, ainda, que Francisco frequentemente se comunicou em Língua Portuguesa, alterando, em alguns momentos, os códigos para a Língua Pomerana, fator já anteriormente explicado por Tressmann (2005) e ainda no relato das pedagogas de que é comum os sistemas linguísticos serem alternados na comunicação para melhor expressão do conteúdo comunicado, bem como manifestação dos estados emocionais. A alternância dos códigos linguísticos em crianças com TEA é sugerida ainda como habilidade de flexibilidade cognitiva, competências das funções executivas (Barrero-Gonzales & Nadig, 2017).

# 5.3.3 Marcos seen geschicht<sup>17</sup>

A interação com Marcos ocorreu em uma sala previamente preparada, e o *rapport* foi estabelecido em Língua Pomerana, como nos demais casos. Questionado sobre a participação na pesquisa, Marcos balançou a cabeça em sinal positivo e demonstrou curiosidade em manipular o *tablet*. Marcos, durante todo o tempo, interagiu em Língua Pomerana, alternando sistema linguístico apenas para pronunciar algumas palavras em Língua Portuguesa.

A interação foi iniciada com a prancha "Vinculação afetiva entre pares" e realizada em Língua Pomerana. Ao solicitar que Marcos dissesse o que ele estava vendo nas pranchas, ele disse: "balançar (...) eles tão balançando, não sei quem é (...) é barata" e começou a rir dizendo que há uma pequena barata na imagem. Ao estimular que ele explorasse mais a imagem, ele começou a apontar as figuras e contar as árvores "um, dois três...", e tendia a fazer contato visual compartilhando a atenção com o mediador.

Logo em seguida, foi apresentada a segunda prancha "Relação com o objeto", cuja interação foi realizada em Língua Portuguesa. Ao solicitar que Marcos dissesse o que ele estava vendo nas pranchas, ele disse: "aqui uma menina jogando bola e pocando o balão (...) ali duas pessoas jogando bola, lendo livro e ali outro pulando corda". Cada figura que Marcos gesticulava apontando, ele fazia também contato visual e se movimentava bastante. Ao solicitar

\_

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Histórias de Marcos, traduzidas do pomerano.

que contasse uma história, ele disse "jogar bola (...) isso aqui" e apontava a figura da bola, "e isso aqui que gosto", apontando os brinquedos da figura que ele dizia gostar de brincar. Marcos elaborou nomes para cada personagem da figura, mas não desenvolveu uma história, não integrando os elementos da figura, a fim de construir uma narrativa.

Na prancha seguinte, ao solicitar que Marcos contasse o que estava vendo, ele disse: "uma menina grande, um cachorro". Ao solicitar que contasse uma história, Marcos perguntou: "fazer o quê?", demonstrando não compreender o que se esperava dele. Após nova explicação, ele disse: "aqui tem uma barata que no cachorro, ele se chama pitoco", enfatizando o cachorro e desconsiderando os demais elementos presentes na figura. Questionado sobre o estado emocional das pessoas, Marcos não soube responder, o que é comum em crianças com TEA devido à dificuldade em estabelecer Teoria da Mente (Baron-Cohen et al., 1992).

Por fim, foi apresentada a prancha "Vida Escolar", cuja interação foi realizada em Língua Portuguesa. Ao solicitar que Marcos contasse o que ele estava vendo nas pranchas, ele disse: "Ivan e Vitor estão estudando uma continha". Ele emitiu, então, palavras isoladas a respeito do que estava visualizando na prancha, não conseguindo desenvolver uma história. Enquanto menciona as palavras "professor (...) quadro", ele tendia a fazer contatos visuais e a gesticular como a professora da imagem.

No segundo momento da interação, ao solicitar que Marcos dissesse o que ele estava vendo nas pranchas, ele respondeu: "balançar", referindo-se às crianças no balanço; ele continuou: "três bichinhos, três arvores", tendendo sempre a fazer a contagem dos estímulos presentes na figura. Ele apontou a gangorra e disse em Língua Portuguesa: "não sei como esse chama", buscando receber uma resposta. Foi dito que o nome do brinquedo era gangorra, e ele repetiu "gangorra, gangorra", emitindo sinais de comportamento estereotipado e sorrisos.

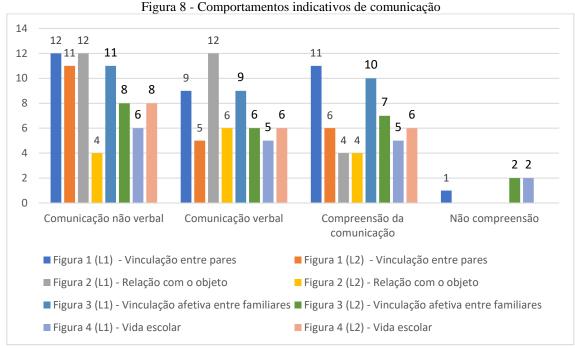
Logo em seguida, na segunda prancha, ao ser solicitado, ele disse: "jogando bola e soltando balão (...) esse aqui é pula corda (...) esse é Maria e o outro (...) não sei". E ele

concluiu "outra", pedindo que fosse apresentada a próxima figura. Marcos não conseguiu iniciar nem desenvolver uma história nessa prancha, apesar de ter identificado os elementos e elaborado um nome para uma das personagens.

Na sequência, foi apresentada a prancha "Vinculação afetiva entre familiares", cuja interação foi realizada em Língua Portuguesa. Ao solicitar que Marcos dissesse o que estava vendo nas pranchas, ele respondeu "ele tá pegando o cachorro, eles são namorados" e continuou: "é Maria o nome dela e Lourival o nome dele". Ao pedir que ele contasse uma história sobre Maria e Lourival, ele disse: "esse é Maria e ele quer pegar o cachorro pra cantar com o cachorrinho". Apesar da dificuldade em iniciar, desenvolver e concluir uma história, observou-se que Marcos conseguiu elaborar uma curta narrativa. Ele identificou o abraço como "namorados", indicando reconhecer nesse comportamento uma demonstração afetiva.

Por fim, foi apresentada a última prancha, cuja interação foi realizada em Língua Pomerana. Ao solicitar que Marcos relatasse o que ele estava vendo nas pranchas, ele disse: "ele tá estudando, Gilmar (...) um, zero, zero, zero(...) o que é isso aqui?" Questionou o sinal de igual e novamente contando a quantidade de números da figura. Marcos disse que as crianças estão na escola e que gostam de estudar. Ele apresentou dificuldades em construir uma narrativa e repetiu os nomes já dados às figuras anteriormente vistas. Nessa prancha, Marcos demonstrou maior engajamento na interação, fez perguntas, manteve contato visual quando disse o que estava observando, o que demonstra que há atenção compartilhada na tarefa.

Na figura a seguir, apresentam-se os dados relativos à frequência dos comportamentos indicativos de comunicação, observados no primeiro momento da interação:



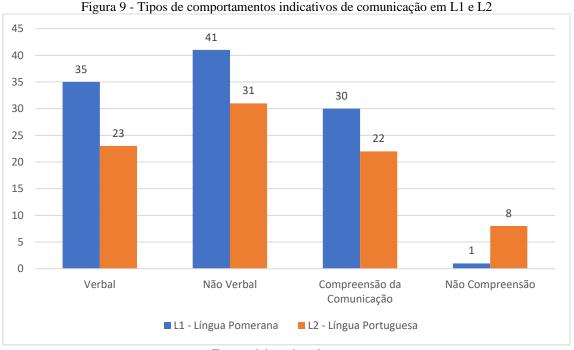
Fonte: elaborada pelo autor.

O maior índice de comportamentos indicativos de comunicação não verbal ocorreu nas interações realizadas em Língua Pomerana, nas pranchas "Vinculação afetiva entre pares" e "Relação com o objeto"; nesta última, Marcos gesticulava demonstrando como se brinca com os brinquedos visualizados na prancha. Os comportamentos indicativos de comunicação verbal ocorreram, com maior frequência, também nas interações realizadas em Língua Pomerana, na prancha "Relação com objeto". Constatou-se, ainda, que Marcos tendia a manter o diálogo e contatos visuais nas interações realizadas em Língua Pomerana, o que indicava o compartilhamento da atenção durante a tarefa e o engajamento na interação.

No que diz respeito aos indicadores de compreensão, as frequências foram maiores nas interações realizadas em Língua Pomerana, e de não compreensão, ocorreu apenas uma vez, na interação também realizada em Língua Pomerana, quando ele não compreendeu o que se esperava dele, ao solicitar que contasse uma história. Esse fato ocorreu em virtude de Marcos não ter compreendido o significado da palavra "história" pronunciada em pomerano, mas, quando traduzida para o português, ele conseguiu compreender.

Como já explicado anteriormente, é comum que crianças expostas ao bilinguismo simultâneo misturem os sistemas linguísticos nas suas comunicações e incorporem palavras ou frases de dois códigos diferentes na mesma fala. A essa mistura ou alternância de línguas é chamada na literatura *code-switching* ou *code-mixing* (Grosjean, 1982; Mello, 1999) e definida como a "inserção ou mistura de palavras, frases ou sentenças de dois códigos diferentes no mesmo ato de fala" (1980 apud Mello 1999, p. 94). Mello (1999) descreve que o "code-switching" é um comportamento verbal que deve ser considerado como uma habilidade de performance linguística, por requerer um alto nível de competência em duas línguas. Mozzillo (2001) compreende que as alternâncias são um meio de negociar mudanças no que se refere a distanciamentos e aproximações sociais entre interlocutores bilíngues. Além disso, a alternância de códigos é sugerida por Barrero-Gonzales e Nadig (2017) como habilidade de flexibilidade cognitiva.

Na figura a seguir, apresentam-se os dados relativos à frequência dos tipos de comportamentos indicativos de comunicação, observados nas interações realizadas em Língua Pomerana e Língua Portuguesa.



Fonte: elaborada pelo autor.

As maiores frequências de comportamentos indicadores de comunicação verbal, não verbal e de compreensão da comunicação ocorreram nas interações realizadas em Língua Pomerana (L1), e, os maiores índices de não compreensão foram observados nas interações realizadas em Língua Portuguesa (L2), o que indica que o engajamento de Marcos na tarefa ocorre nas interações realizadas em sua língua materna, o que, como já discutido anteriormente, está relacionado com a sua conexão afetiva com a língua materna.

Apesar de Marcos ter apresentado dificuldades em iniciar e desenvolver uma história, observou-se que ele conseguia elaborar narrativas curtas em relação às pranchas, fazendo uso constante de comunicadores não verbais. Petersen, Marinova-Todd e Mirenda (2012) afirmam que, se comparadas com monolíngues, crianças bilíngues com TEA são mais propensas a vocalizar e utilizar gestos, além disso, o fato de Marcos se comunicar utilizando gesticulações ocorre devido ao seu baixo repertório verbal, condição constituída por pouca interação verbal em casa, situação constatada na entrevista com a mãe, que afirmou a tendência de Marcos de apontar ou levá-la até as coisas que gostaria de pegar. Na aquisição da linguagem, as crianças ouvintes passam dos gestos à fala (Mori, 1994), e é importante que ocorra a interação, para que o desenvolvimento da fala se realize. No entanto, vale lembrar que a linguagem é não só audição ou fala, mas também interação e subjetividade (Santana, 2005).

# 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou descrever comportamentos indicadores de comunicação,, a partir da análise dos comportamentos apresentados por crianças pomeranas com TEA, cujo desenvolvimento da linguagem ocorreu em contexto bilíngue pomerano-português. Buscou-se compreender se há diferenças na comunicação a partir de interações realizadas em língua portuguesa e língua pomerana, uma vez que a comunicação social é um critério diagnóstico universal de pessoas com TEA..

A primeira constatação é de que ao longo das interações realizadas com as crianças desta pesquisa, uma delas tendia frequentemente a alternar os sistemas linguísticos utilizados para se comunicar, o que indica habilidade de flexibilidade cognitiva, competência das funções executivas, achado que corrobora com a recentes pesquisa realizada por Gonzalez-Barrero e Nadig (2017) que previam o impacto positivo do bilinguismo sobre as funções executivas. Uma vez que o bilinguismo atua sobre a função executiva de flexibilidade, pode-se sugerir que o ele pode atuar de maneia positiva sobre as dificuldades relacionadas a mudanças de tarefa. Além disso, a alternância entre os sistemas linguísticos, possibilita uma ampliação de possibilidades de interação da criança (ex. avós que falam pomerano, colegas que são bilíngües) o que amplia o seu reportório interacional.

Outro importante achado, aponta que, os participantes apresentaram mais indicadores de comportamentos verbais e não verbaisnas interações realizadas em Língua Pomerana (L1), se comparados aos comportamentos apresentados em Língua Portuguesa (L2). Os dados apontam que, além de se comunicarem mais, as crianças tendiam a compartilhar a atenção com o mediador com mais frequências nas interações realizadas em língua materna, ou seja, nas interações realizadas em Língua Pomerana, os sorrisos, gesticulações, o compartilhamento da atenção a partir do uso do objeto e as demonstrações afetivas - ações que configuram o patamar para o desenvolvimento de outros comportamentos comunicativos mais complexos e atuam

como preditores do desenvolvimento linguístico - eram mais evidentes e frequentes se comparados as interações realizadas em português. Evidencia-se assim, que as interações na língua materna (Pomerano), podem atuar no fortalecimento das conexões afetivas da criança com o outro, oque facilita o desenvolvimento das habilidades de Atenção Compartilhada, competência central para o fortalecimento das interações sociais.

Assim, reconhecemos aqui a importância das relações parentais e sociais da criança ocorrerem na língua materna ao longo da primeira infância, uma vez que seu uso parece fortalecer as conexões afetivas, aspectos imprescindíveis para que a criança mantenha o engajamento na interação social, pois observou-se ao longo da pesquisa, que as interações sociais que ocorrem nas casas destas crianças são em língua pomerana e, que inclusive uma das mães participantes não falava o português. Além disso, apontamos o ensino bilíngue nas escolas como fator importante para o fortalecimento das conexões afetivas com os pares, considerando que os participantes desta pesquisa são provenientes de salas de aula bilíngue e conversam mais em língua pomerana do que em língua portuguesa, tanto na escola quanto fora dela. Na comunidade pomerana, é justamente o domínio da língua pomerana que possibilita a integração da criança no convívio com seu pares. Considera-se ainda que a língua materna da criança é o seu principal meio de comunicação e expressão cultural e o seu uso na aula tem apresentado indicadores positivos com relação ao processo de aprendizagem conforme a literatura sobre o tema (Schweers, 1999).

Além disso, estamos diante de uma população proveniente de comunidade tradicional onde a língua é um artefato cultural importante e, ao mesmo tempo, uma ferramenta que garante acesso aos elementos culturais. Assim, o uso da língua materna entre as crianças pomeranas proporciona oportunidades para que elas se tornem membros ativos nas comunidades culturais em que eles pertencem, fortalecendo o sentimento de pertencimento, além de contribuir com a formação étnica e identitária da criança, o que aumenta as possibilidades de interações sociais

dentro e fora de casa, fortalecendo novamente as conexões afetivas e a aproximando de seus pares bilíngues.

Constatou-se que em todos os casos desta pesquisa as crianças contaram com a mediação de um professor bilínguedurante os primeiros anos do ensino fundamental, o que, de acordo com o relato das professoras, parece ter contribuído na adaptação referente às diferenças linguísticas, aspecto que configura grande dificuldade no início da vida escolar da criança, e, que pode ser potencializado por ambientes linguísticos hegemônicos que não considerem as necessidades comunicativas específicas da criança. A interação em língua materna, parece proporcionar as crianças, que elas se sintam mais à vontade em sala de aula a partir de uma comunicação mais efetiva com o professor e, que consigam expressar suas necessidades e emoções na língua materna, e, concomitantemente, fortaleçam a conexão afetiva com o professor, aspecto necessário para manter o engajamento na interação, o que a literatura tem apontado com aspecto importante para o processo de aprendizagem.

Outro aspecto a ser destacado nesta pesquisa, é o diagnóstico clínico da criança pomerana com TEA. Sabe-se que o TEA é diagnosticado principalmente por meio de observação comportamental; e, um dos critérios universais de diagnósticos do TEA são os prejuízos nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social (DSM 5), no entanto, as expectativas e manifestações destas habilidades comunicativas e expressivas podem variar de uma cultura para outra, embora os critérios diagnósticos não variem. A exemplo há na população pomerana certa dificuldades em expressar seus afetos, o que torna esta população menos expansiva e socialmente mais tímidas. Associando tais características a dificuldade do uso social da língua portuguesa, corre-se o risco degerar incongruências do diagnóstico clínico de crianças pomeranas, podendo ocorrer o subdiagnóstico de TEA em crianças desta população. O contrario também pode ocorrer, como observado nesta pesquisa, quando os defícits comuns ao Espectro Autista, são compreendidos como características de

timidez. Assim, considera-se de suma importancia que crianças provenientes desta população sejam avaliados por equipes multidisciplinas, com pelo menos um dos profissionais bilíngue pomerano-portugues, para que a criança seja exposta a interações em ambas as línguas.

Por fim, sugere-se que estes achados podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva para a população pomerana bilingue com TEA, podendo ainda, contribuir com o desenvolvimento de crianças bilingues com TEA de outras culturas tradicionais e/ou populações bilíngues, e espera-se que estudos prospectivos possam ampliar a discussão relacionada ao efeito da língua materna sobre o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que o Brasil se configura como um território multicultural, destacando-se a variedade de línguas, principalmente provenientes dos povos indígenas.

#### Referências

- Almeida, D. L. R. (2016). A Colônia Pomerana no Espírito Santo: a manutenção de identidades e tradições. *Anais do Iº Colóquio Internacional de Mobilidade Humana e Circularidade de Ideias*. Vitória: UFES, 49-59.
- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.). *Aquisição* de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português (pp. 275-304). Berlim: Language Science Press.
- Almeida, R. R. de, & Quaresma, A. G. (2015). Uso de softwares no ensino de química: potencialidades pedagógicas em busca de um ensino inovador. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte-MG.
- Amarante Junior, O. P. de, Dos Santos, T. C. R., Brito, N. M., & Ribeiro, M. L. (2002). Glifosato: propriedades, toxicidade, usos e legislação. *Quimica nova*, 589-593.
- American Psychiatric Association. APA (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders* (5th.ed). Washington: American Psychiatric Association.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 117(1), 76-136.
- Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 213-224.
- Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 397-422.
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2006). Sensory experiences questionnaire: discriminating sensory features in Young children with

- autism, developmental delays and typical development. *Journal of Child Psychology* and *Psychiatry*, 47(6), 591-601.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months?: The needle, the haystack, and the CHAT. *The British Journal of Psychiatry*, *161*(6), 839-843.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1976). The acquisition of performatives prior to speech.

  In: E. Bates (Org.). *Language and context* (pp. 111-128). Nova York: Academic Press.
- Beecham, J. E., & Seneff, S. (2016). Is there a link between autism and glyphosate-formulated herbicides?. *Journal of Autism*, 3(1), 1.
- Beilke, N. (2013). Do nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco conhecido. *Domínios De Lingu@gem*, 7(1), 263-283.
- Belini, A. E. G., & Fernandes, F. D. M. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas The gaze of babies in typical development: longitudinal correlations. *Rev Soc Bras Fonoaudiol, 12*(3), 165-73.
- Benincá, L. R. (2008). Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo UFES, Vitória-ES..
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism:* Language and Cognition, 12(1), 2009, 3-11.

- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, *112* (3), 494-500.
- Bloomfield, L. (1933). Language history: from Language (1933 ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Bosa, C. A. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia:* reflexão e crítica, 15(1), 77-88.
- BRASIL. Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <a href="http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=515">http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=515</a>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- Bristol, M. (1996). What causes autism? The child with special needs. In Pre-conference on autism: State of the art informed by state of science. Washington, DC. May 14-15. Dublin: Contemporary Forums.
- Britton, K. (2001). Communication. Great Britain: Routledge.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., & Milone, A. (1997). Brief report: A longitudinal examination of the communicative gestures deficit in young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 27(6), 715-725.
- Campos, A. P. S. (2008). Atenção psicológica clínica: encontros terapêuticos com crianças em uma creche. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC Campinas. São Paulo, Brasil.

- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008) Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children. *Developmental Science*, 11, 282-298.
- Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition. Implications for children with autism. In A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Orgs.). *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective.* (pp. 31-54). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 255, 63(4).
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 18(2), 111-126.
- Carvalho, F. A., Paula, C. S. de, Teixeira, M. C. T. V., Zaquel, L. C. C., & D'Antino, M. E. F. (2013). Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2), 144-154.
- Centro de Educação Inclusiva. CREI. (2017). Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá. Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.
- Chisté, A. M., & Có, W. L. (2003). Percepção ambiental de uma comunidade pomerana em relação ao uso de agrotóxicos. *Natureza on line*, *I*(1), 7-11.
- Coelho, T. (2016). A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001. Iluminuras e Itaú Cultural.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *Journal of Research and Practice*, 2(1).
- Conselho Nacional de Saúde (2012). Resolução nº 466/12, de 11 e 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

- Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web\_comissoes/conep/index.html. Acesso em: 04 jun. 2017.
- Corrêa, M. C. C. B (2014). Atenção Compartilhada e Interação Social: Análises de Trocas Sociais de Crianças com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em um Programa de Intervenção Precoce. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo UFES, Vitória-ES.
- Cotrim, G. (2005). História Global. São Paulo: Saraiva.
- Cruz, M. A. P. (2017). Linguagem: uma contribuição para a educação em saúde na comunidade de Santa Maria de Jetibá-ES.
- Cruz-Ferreira, M. (2006). Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire.

  Inglaterra: Multilingual Matters.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010).

  Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start

  Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23.
- Dawson, G., Webb, S. J., & McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental neuropsychology*, 27(3), 403-424.
- Delval, J. (2002). Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed.
- Ecker C., Spooren W., & Murphy D. G. M. (2012). Translational approaches to the biology of Autism: false down or a new era? *Nature (Molecular Psychiatry)*, 1-8.
- Eidt, P. (1999). Porto Novo: da Escola Paroquial ao Projeto de Nucleação uma identidade em crise. Ijuí: UNIJUÍ.

- Fahim, D., & Nedwick, K. (2014). Around the world: Supporting young children with ASD who are dual language learners. *Young Exceptional Children*, 17(2), 3-20.
- Fatemi, S. H. et al. (2012). Consensus Paper: Pathological Role of the Cerebellum in Autism. *The Cerebellum*, 11(3), p. 777–807.
- Fernald, A., Perfors, A., & Marchman, V. A. (2006). Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental psychology*, 42(1), 98.
- Filmore, R. (1989). Ph. D. Survey Results: 1988 Doctoral Rate Update. *Anthropology Newsletter*, 32.
- Fiore-Correia, O. B. (2005). A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC RIO. Rio de Janeiro, Brasil.
- Fiore-Correia, O. B. (2010). O papel da conexão afetiva na construção de um programa de intervenção precoce para crianças recém-diagnosticadas autistas ou com risco autístico. *Psicol. clin*, 22(2), 211-219.
- Fiore-Correia, O. B., & Lampreia, C. (2012). A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32(4), 926-941.
- Fombonne, E., Wostear, G., Cooper, V., Harrington, R., & Rutter, M. (2001). The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression: 2. Suicidality, criminality and social dysfunction in adulthood. *The British Journal of Psychiatry*, 179(3), 218-223.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. *Pediatric Research*, 65(9), 591-598.
- Gadia, C. A., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de pediatria*, 80(2), 83-94.

- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorder: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Goldin-Meadow, S., Cook, S. W., & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science*, 20(3), 267-272.
- Gonzalez, V., Brusca-Vega, R., & Yawkey, T. (1996). Assessment and instruction of culturally and linguistically diverse students with or at-risk of learning problems: from research to practice. Estados Unidos: Pearson.
- Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. S. (2017). Can Bilingualism Mitigate Set-Shifting Difficulties in Children With Autism Spectrum Disorders?. *Child development*.
- Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. (2018). Bilingual children with autism spectrum disorders: The impact of amount of language exposure on vocabulary and morphological skills at school age. *Autism Research*, 11(12), 1667-1678.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. In *Learning and cognition in autism* (pp. 137-156).
- Granzow, K. (2009). *Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul: colonos alemães no Brasil*. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.
- Green, D. W. (2003). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism:* language and cognition, 1(2), 67-81.
- Greenspan, S. I., & Benderly, B. L. (1999). Die bedrohte Intelligenz: die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. Bertelsmann.
- Grosjean, François. (1982). Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1342-1352.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1987). *Social skills in interpersonal communication*. London: Brookline Books.
- Hartuwig, A. V. G. (2011). Professores(as) pomeranos(as): um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES. 2011. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.
- Hillebrand, M. (2006). *Cantos tradicionais: uma leitura da cultura germânica*. (Dissertação Parcial para o Título de Mestre). Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- Hobson, R. P. (2002). *The cradle of thought*. Londres: MacMillan.
- Hobson, R. P., Chidambi, G., Lee, A. & Meyer, J. (2006). Foundations for self-awareness: an exploration through autism. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(2), vii-188.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. (2018). *Censo Demográfico 2017*. Brasília: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. (2017). *Censo da Educação Básica*. Brasília: INEP.
- Jovchelovich S., & Bauer, M. W. (2002) Entrevista Narrativa. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.90-113). Petrópolis: Vozes.

- Jungblut, A. L. (2000). Nos Chats do Senhor: um estudo antropológico sobre a presença evangélica no ciberespaço brasileiro. (Tese de Doutorado). PPGAS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
- Jusczyk, P. W., & Hohne, E. A. (1997). Infants' memory for spoken words. *Science*, 277(5334), 1984-1986.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous child, 2(3), 217-250.
- Kay-Raining, B. E., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: a narrative review. *Journal of Communication Disorder*, 63, 1–14.
- Kennedy, D. P., & Courchesne, E. (2008). The intrinsic functional organization of the brain is altered in autism. *Neuroimage*, *39*(4), 1877-1885.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev Bras Psiquiatr*, 28(Supl I), 3-11.
- Klinger, L., Dawson, G., & Renner, P. (2002). Autistic disorder. In E. Mash, & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 409–454). Nova York: Guilford Press.
- Kremer-Sadlik, T. (2005). To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Küster, S. B. (2015). Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá Espírito Santo Brasil. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.
- Kuster, S. B., Daleprane, L. F., & Tressmann, I. (2009). Programa de educação escolar Pomerana – PROEPO.

- Kutscher, M. L. (2011). Crianças com Síndromes Simultâneas: DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de laTourette, Doença Bipolar e outras Um guia essencial para pais, professores e outros profissionais. Porto: Porto Editora.
- Ladewig, I. (2000). A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Paulista de Educação Física*, 3, 62-71.
- Lampreia, C. (2004). Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *17*(1), 111-120.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de psicologia*, 24(1), 105-114.
- Lampreia, L. F. (2010). O Brasil e os ventos do mundo: memórias de cinco décadas na cena internacional. São Paulo: Objetiva.
- Leopold, W. F. (1972). The Decline of German Dialects. In J. A. Fishman (Ed.). *Readings in the Sociology of Language* (pp. 341-364). Holanda: The Hague.
- Lessow-Hurley, J. (1990). *The foundations of dual language instruction*. California: Longman Publishers.
- Lima, M. D. A., Farias, F., Santos, J. W. dos, Gondim, T. D. S., & Santos, J. (2017). Algodoeiro herbáceo tolerante ao glifosato e de ciclo precoce em condições de sequeiro. In *Embrapa Algodão-Resumo em anais de congresso (ALICE)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DO ALGODÃO, 11., 2017, Maceió. Resumos... Inovação e rentabilidade na cotonicultura: resumos... Brasília, DF: Associação Brasileira dos Produtores de Algodão-Abrapa, 2017.
- Lopes, S. A. D. J. B. (2016). A comunicação em contexto escolar e familiar da criança autista.

  Estudo de caso (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve. Algarve, Portugal.

- Lord, C., Bishop, S., & Anderson, D. (2015, June). Developmental trajectories as autism phenotypes. In *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics* (Vol. 169, No. 2, pp. 198-208).
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children. *Social psychiatry*, *1*(3), 124-135.
- Mackey, W. (2000). The description of bilingualism. In Li Wei (Ed.). *The Bilingualism reader*. Londres-Nova York: Routledge.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education: a study of Irish experience*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1).
- Mandell, R. B., Koukuntla, R., Mogler, L. J., Carzoli, A. K., Holbrook, M. R., Martin, B. K., ... & Flick, R. (2010). Novel suspension cell-based vaccine production systems for Rift Valley fever virus-like particles. *Journal of virological methods*, 169(2), 259-268.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2010.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. Estudos de psicologia, 2(1), 7-27.
- Martinho, M. M., & Brunoni, D. (2009). Fatores genéticos relacionados ao TGD. In: M. T.
  Mercadante (Ed.). Autismo e Cérebro Social. São Paulo: Segmento Farma.
- Martinuzzo, J. A. (2009). *Palácio Anchieta: Patrimônio capixaba*. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo.
- Meimes, M. (2014). A interação mãe-criança e autismo contribuição dos fatores psicossociais (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mello, H. A. B. de. (1999). O Falar Bilíngüe. Goiânia: Ed. da UFG.

- Minshew N. J., & Williams, D. L. (2007). The new neurobiology of autism: cortex, connectivity, and neuronal organization. *Arch. Neurol.*, 64, 945-950.
- Morrier, M. J., & Hess, K. L. (2012). Ethnic differences in autism eligibility in the United States public schools. *The Journal of Special Education*, *46*(1), 49-63.
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2008). Ethnic Disproportionality in Students with Autism Spectrum Disorders. *Multicultural Education*, *16*(1), 31-38.
- Mozzillo, I. (2001). A conversação bilíngue dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira. Pelotas: Educat.
- Mozzillo, I. (2005). La interlengua: producto Del contacto lingüístico em clase de lengua extranjera. *Caderno de Letras* (UFPEL), *11*(11), 65-75.
- Mundy, P. (2003). Annotation: The neural basis of social impairments in autism: the role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology* and psychiatry, 44(6), 793-809.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication:

  Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 27(6), 653-676.
- Neumann, G. R. (2005). Brasilien ist nicht weit von hier! Die Thematik der deutschen Auswanderung nach Brasilien in der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert (1800-1871). Frankfurt/M: Peter Lang.
- Oliveira, C. B. E. de, & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 9(3), 648-663.
- Oliveira, G. M. de. (2008). *Plurilinguismo no Brasil*. Representação da UNESCO no Brasil.

  Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Instituto de Investigação (ONU) e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL). Brasília.

- Orru, S. E. (2007). Autismo, Linguagem e Educação. Rio de Janeiro: Walk.
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., ... & Steinfeld, M. B. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism.

  \*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49(3), 256-266.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., & Rogers, S. J. (2008).

  Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism*, 12(5), 457-472.
- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. M., & Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: An information processing approach. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, *35*(6), 1015-1032.
- Ozonoff, S., Williams, B. J., & Landa R. (2005). Parental report of the early development of children with regressive autism: The delays-plus-regression phenotype. *Autism*, 9(5), 461-486.
- Palma, D. C. A. (2011) Agrotóxicos em leite humano de mães residentes em Lucas do Rio Verde MT. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT.
- Patto, M. H. S. (1997). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pearson, B. (2009). Children with two languages. In E. L. Bavin (Ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp.380-382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, A. M. (2007). Autismo infantil: Tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil.
- Pereira, C. C. V. (2011). Autismo e família: participação dos pais no tratamento desenvolvimento dos filhos autistas. *Facene/Famene*, 9(2), 51-58.
- Pereira, L. D. (2017). Relacionamento socioafetivo de mães e de pais com crianças com Transtorno do Espectro Autista. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-

- Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo.
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H., & Mirenda, P. (2012). Briefreport: an exploratory study of lexical skills in bilingual children with Autism Spectrum. *Journal of Autism and developmental disordes*, 42(7), 1499-1503.
- Pinkham, A. E., Hopfinger, J. B., Pelphrey, K. A., Piven, J., & Penn, D. L. (2008). Neural bases for impaired social cognition in schizophrenia and autism spectrum disorders. *Schizophrenia research*, 99(1-3), 164-175.
- Prior, A., & MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism:*Language and Cognition, 13, 253-262.
- Redclay, E., & Courchesne, E. (2005). When is the brain enlarged in autism? A meta-analysis of all brain size reports. *Biol Psychiatry*, 58, 1-9.
- Reichle, J. E., & Yoder, D. E. (1979). Assessment and early stimulation of communication in the severely and profoundly mentally retarded. *Teaching the severely handicapped*, 4, 180-218.
- Rodrigues, M (1993). Anais da quarta conferência latino-americana sobre sistemas de informação geográfica/segundo simpósio brasileiro de geoprocessamento. São Paulo: Epusp.
- Röelke, H. (1996). Descobrindo raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES.
- Santana, A. P. (2005). O processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear. *Distúrbios da comunicação*, 17(2).
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1986). *The Childhood Autism Rating Scale* (CARS) for diagnostic screening and classification in autism. New York: Irvington.

- Schumann, C. M., & Amaral, D. G. (2006). Stereological analysis of amygdala neuron number in autism. *Journal of Neuroscience*, 26(29), 7674-7679.
- Schwartzman, J. S., & Araújo, C. A. D. (2011). *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon.
- Schwarz, F. (1993). O Município de Santa Maria de Jetibá. Vitória: Edição do Autor.
- Schweers, W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. English Teaching Forum, 37(2), 6-9.
- Semensato, M. R., & Bosa, C. A. (2014). Crenças parentais sobre o autismo e sua evolução no processo de comunicação diagnóstica. *Pensando famílias*, 18(2), 93-107.
- Semensato, M. R., & Bosa, C. A. (2014). Crenças parentais sobre o autismo e sua evolução no processo de comunicação diagnóstica. *Pensando famílias*, 18(2), 93-107.
- Shinnar, S., Rapin, I., Arnold, S., Tuchman, R. F., Shulman, L., Ballaban-Gil, K., ... & Volkmar, F. R. (2001). Language regression in childhood. *Pediatric neurology*, 24(3), 185-191.
- Siegel, B. (2008). O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora.
- Souza, C. M. A. de; Rafull, L. Z. L.; Reis, E. F. dos; Alves Sobrinho, T. (2006). Perdas na colheita mecanizada de milho em agricultura familiar da Zona da Mata mineira. *Revista Brasileira de Milho e Sorgo*, 5, 280-290. DOI: 10.18512/1980-6477/rbms.v5n2p280-290.
- Sparks, B. F., Friedman, S. D., Shaw, D. W., Aylward, E. H., Echelard, D., Artru, A. A, ... & Dager, S. R. (2002) Brain structural abnormalities in young children with autism spectrum disorder. *Neurology*, 59, 184-192.
- Springer, Boston, MA. Anzalone, M. E., & Williamson, G. G. (2000). Sensory processing and motor performance in autism spectrum disorders. *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*, 9, 143-166.

- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Londres: Sage.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y, Yoder, P.J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 27(6), 677-696.
- Szachta, P., Skonieczna-Żydecka, K., Adler, G., Karakua-Juchnowicz, H., Madlani, H., & Ignyś, I. (2016). Immune related factors in pathogenesis of autism spectrum disorders. *Eur Rev Med Pharmacol Sci*, 20(14), 3060-72.
- Tarallo, F., & Alkmin, T. (1987). Falares crioulos línguas em contacto. São Paulo: Ática.
- Teixeira, G. (2016). Manual do Autismo. Rio de Janeiro: Editora Best Sellers.
- Tomasello, M., Call, J., & Hare, B. (2003). Chimpanzees understand psychological states—the question is which ones and to what extent. *Trends in cognitive sciences*, 7(4), 153-156.
- Tonelli, H. (2011). Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 126-134.
- Tressmann, I. (2005). Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. Rio de Janeiro, Brasil.
- Tressmann, I. (2008). Pomerano: Uma língua baixo-saxônica. Educação, Cultura, Sociedade. *Revista da Farese*, 1, 10- 21.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.
- Trevarthen, C., & Daniel, S. (2005). Disorganized rhythm and synchrony: Early signs of autism and Rett syndrome. *Brain and Development*, 27, S25-S34.

- Tseng, V., & Fuligni, A. J. (2000). Parent-Adolescent language use and relationships among immigrant families with East Asian, Filipino, and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 465-476.
- Turbino, N. (2007). A germanidade no Brasil. Porto Alegre: Sociedade Germânia.
- Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of general psychiatry*, 62(8), 889-895.
- Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(5), 473-493.
- Williams, D. (1996). Autism: an inside-out approach. London: Jessica Kingsley.
- Williams, J. H., Whiten, A., Suddendorf, T., & Perrett, D. I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 25(4), 287-295.
- Yin, R. K. (2005). Estudos de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.
- Yirmiya, N., Kasari, C., Sigman, M., & Mundy, P. (1989). Facial expressions of affect in autistic, mentally retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(5), 725-735.
- Zanon, R. B., Backes, B., & Bosa, C. A. (2014). Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 25-33.

## APÊNDICE A

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS RESPONSÁVEIS

Nome:	
Tipo de relação com o participante:	

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Transcrição das respostas
		Qual o seu nome?	
DI OGO I		Que idade tem?	
BLOCO A  Dados	Caracterizar o	Qual a sua formação	
Sociodemográficos	entrevistado	acadêmica?	
bocioacinograneos		Qual o seu vínculo	
		com a criança?	
		• Em sua casa,	
		geralmente a família	
		conversa em Língua	
		Portuguesa ou pomerana?	
		Desde bebê o seu	
		filho teve contato com a	
	Compreender	Língua Pomerana? A família	
	aspectos	conversava com ele em	
	relacionados aos	pomerano?	
BLOCO B	períodos de	Quais foram as	
Desenvolvimento	desenvolvimento	primeiras palavras que ele	
da linguagem	da linguagem e o	emitiu?	
	processo de	• Quando ele	
	aprendizado da	aprendeu a falar o português?	
	segunda língua	Ele teve	
		dificuldades de comunicação	
		quando começou a frequentar	
		a escola?	
		Você percebe que	
		ele tende a conversar mais	
		português ou em pomerano?	

BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal de não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal de verbal da verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  - Componente or Dortugués ou o pomerano em suas comunicações?  - O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  - Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  - Ele compreende significados implícitos?  - Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  - Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?			No que se refere à
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  BLOCO D  BLOCO D  Dificuldades Dificuldades Comunicativas  Comunicativas  Compreender quais dificuldades Sa contextos.  Comunicativas  Comunicação  Comunicação comunicaç			
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  BLOCO D BLOCO D BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as caracter/sticas da comunicação da comunicação  Verbal e não verbal  BLOCO D DIficuldades Dificuldades Comunicativas  Comunicativas  Le le faz caratas?  Expressões faciais de alegria e felicidade?  Ele faz contato visual quand va icomunicar algo?  Demonstra emoções?  Come considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  Ele é capaz de seguir intruções em ambus as línguas?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portugues ou em pomerano?  Quais as dificuldades comunicativas  entidas em casa?  Quais as dificuldades comunicativas  entidas em casa?  Quais as dificuldades comunicativas			
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  Pomossidera a comunicação  Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  Pomos considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Quais as dificuldades são sentidas nos difierentes contextos.  Quais as dificuldades comunicativas  Guais as dificuldades comunicativas  Guais as dificuldades comunicativas			
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal da criança com outras pessoas?  • Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  • Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades Comunicativas  dificentes contextos.			
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  Verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  Ele compreende significados implícitos?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Quais as dificuldades Comunicativas  Comunicativas  Guais as dificuldades comunicativas dificuldades contextos.			_
de alegria e felicidade?  • Ele faz contato visual quando vai comunicar algo?  • Demonstra emoções?  • Chama atenção para si?  • Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  • Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades Comunicativas  • Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?  • Quais as dificuldades comunicativas			
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  Verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  Ele compreende significados implícitos?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Quais as dificuldades Comunicativas  Compreender quais dificuldades são sentidas nos diferentes contextos.			
visual quando vai comunicar algo?  Demonstra emoções?  Chama atenção para si?  Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  ac comunicação verbal e não verbal  Litiza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  Ele capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  Ele compreende significados implícitos?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Quais as dificuldades Dificuldades Comunicativas  Comunicativas  diferentes contextos.			
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  verbal e não verbal  BLOCO D Comunicação verbal e não verbal  BLOCO D Dificuldades Dificuldades Comunicativas  Loco D Compreender quais dificuldades são sentidas nos diferentes contextos.  Loco D Comunicativas  Accolher  Informação sobre as características si?  Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  Lutiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  Lutiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  Ele capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  Ele compreende significados implícitos?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?  Quais as dificuldades comunicativas  Loco D Compreender quais dificuldades são sentidas nos diferentes contextos.			
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Verbal e não verbal  Verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação verbal da criança com outras pessoas?  Vuiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  No seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  Ele compreende significados implícitos?  Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Potuguesa ou em pomerano?  Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?  Quais as dificuldades comunicativas  Verbal e não verbal da criança com outras pessoas?			_
BLOCO C Comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  • Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  • Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades São sentidas nos diferentes contextos.			
Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  • Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  • Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua  Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades são sentidas nos diferentes contextos.			
Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  • Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  • Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  diferentes contextos.			
Recolher informação sobre as características da comunicação verbal e não verbal  Recolher informação sobre as características da comunicação  • Como considera a comunicação verbal da criança com outras pessoas?  • Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades são sentidas nos diferentes contextos.  • Quais as dificuldades comunicativas  • Quais as dificuldades comunicativas			
comunicação verbal e não verbal  as características da comunicação  • Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades Dificuldades Dificuldades Comunicativas  diferentes contextos.  • Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas	o co c	Recolher	
serbal e não verbal  da comunicação  e Utiliza mais o português ou o pomerano em suas comunicações?  o O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  e Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  e Ele compreende significados implícitos?  e Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  português ou o pomerano em suas comunicações?  e Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  e Ele compreende significados implícitos?  e Quais as dificuldades so entidas nos comunicativas sentidas em casa?  e Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?  e Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?		informação sobre	
Utiliza mais o     português ou o pomerano em     suas comunicações?     O seu filho     compreende tudo o que você     fala com ele?     Ele é capaz de     seguir instruções em ambas     as línguas?     Ele compreende     significados implícitos?     Ele compreende     melhor quando recebe     comandos em Língua     Portuguesa ou em pomerano?      Compreender     quais dificuldades     São sentidas nos     Comunicativas  Comunicativas  diferentes     contextos.	_	as características	
português ou o pomerano em suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades Dificuldades Dificuldades Comunicativas diferentes contextos.  • Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?	verbal e não verbal	da comunicação	
suas comunicações?  • O seu filho compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades Dificuldades Dificuldades Comunicativas diferentes contextos.  • Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas			
O seu filho     compreende tudo o que você     fala com ele?      Ele é capaz de     seguir instruções em ambas     as línguas?      Ele compreende     significados implícitos?      Ele compreende     melhor quando recebe     comandos em Língua     Portuguesa ou em pomerano?      Compreender     quais dificuldades     Dificuldades     Dificuldades     Dificuldades     Comunicativas      diferentes     contextos.			
compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades Dificuldades Dificuldades Comunicativas diferentes contextos.  compreende tudo o que você fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?  • Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas			suas comunicações?
fala com ele?  • Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades são sentidas nos Comunicativas diferentes contextos.  • Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas			
Ele é capaz de seguir instruções em ambas as línguas?      Ele compreende significados implícitos?     Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?      Compreender quais dificuldades pificuldades são sentidas nos Comunicativas diferentes contextos.      Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas			
seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende significados implícitos? • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades Dificuldades São sentidas nos Comunicativas diferentes contextos.  seguir instruções em ambas as línguas?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades comunicativas  • Quais as dificuldades comunicativas			fala com ele?
as línguas?  • Ele compreende significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Compreender quais dificuldades políticuldades são sentidas nos Comunicativas diferentes contextos.  as línguas?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?  • Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas			_
BLOCO D     Dificuldades     Dificuldades     Comunicativas     Comunicativas     diferentes     contextos.      Del compreende     significados implícitos?      Ele compreende     melhor quando recebe     comandos em Língua     Portuguesa ou em pomerano?      Quais as     dificuldades comunicativas     são sentidas nos     Quais as     dificuldades comunicativas			seguir instruções em ambas
significados implícitos?  • Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  • Quais as dificuldades são sentidas nos Comunicativas diferentes contextos.  • Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas			as línguas?
● Ele compreende melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  ● Quais as dificuldades comunicativas São sentidas nos Comunicativas  O Quais as diferentes contextos.  ● Quais as dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas			Ele compreende
melhor quando recebe comandos em Língua Portuguesa ou em pomerano?  Compreender quais dificuldades Dificuldades Comunicativas Comunicativas diferentes contextos.  melhor quando recebe comandos em Língua  • Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa? • Quais as dificuldades comunicativas			significados implícitos?
Compreender  BLOCO D  Dificuldades  Comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  diferentes  contextos.  comandos em Língua  Portuguesa ou em pomerano?  Quais as  dificuldades comunicativas  • Quais as  dificuldades comunicativas			Ele compreende
Portuguesa ou em pomerano?  Compreender quais dificuldades Dificuldades Comunicativas Comunicativas  diferentes contextos.  Portuguesa ou em pomerano?  Quais as dificuldades comunicativas sentidas em casa?  Quais as dificuldades comunicativas			melhor quando recebe
Compreender  BLOCO D  Quais as  dificuldades comunicativas  policuldades  Dificuldades  São sentidas nos  Comunicativas  diferentes  contextos.  Ouais as  Quais as  dificuldades comunicativas  e Quais as  dificuldades comunicativas			comandos em Língua
Compreender quais dificuldades Dificuldades Comunicativas Comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  Comunicativas  dificuldades comunicativas  • Quais as dificuldades comunicativas  dificuldades comunicativas			Portuguesa ou em pomerano?
BLOCO D quais dificuldades  Dificuldades  São sentidas nos  Comunicativas  dificuldades comunicativas  sentidas em casa?  • Quais as  dificuldades comunicativas  output  dificuldades comunicativas		Compreender	Quais as
Dificuldades são sentidas nos  Comunicativas diferentes contextos.  sentidas em casa?  • Quais as dificuldades comunicativas	RLOCO D	_	dificuldades comunicativas
Comunicativas diferentes dificuldades comunicativas dificuldades comunicativas		_	sentidas em casa?
dificuldades comunicativas contextos.			Quais as
	Comanicativas		dificuldades comunicativas
			sentidas nos outros contextos

(supermercado, casa dos avós...)?

- Em que contexto considera que a comunicação do seu filho é mais eficaz (casa ou exterior)?
- Quando o seu filho está próximo de pessoas desconhecidas ou de lugares novos, ele se comunica menos?
- Consegue identificar as preferências e as recusas do seu filho na comunicação?
  - Se sim, quais?
- Ele dificuldade em se expressar na Língua Portuguesa? Em caso positivo, como?

## **APÊNDICE B**

# ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES E PEDAGOGOS

Designação	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Transcrição das respostas
BLOCO A		• Nome	
Caracterização	Caracterizar o	• Idade	
do	entrevistado	Formação Acadêmica	
entrevistado		Relação com a	
		criança	
		No que se refere à	
		comunicação não-verbal,	
		como observa o a	
		comunicação da criança na	
		escola?	
		• Ele faz gestos? Ele	
	faz caretas?		
	Expressões faciais de		
		alegria e felicidade?	
		Ele faz contato visual	
BLOCO B	Recolher	quando vai comunicar algo?	
Comunicação verbal e não	informação sobre as características	Demonstra emoções?	
verbal	da comunicação	Chama atenção para	
	-	si?	
		Como considera a	
		comunicação verbal da criança	
		com outros colegas?	
		Utiliza mais o	
		português ou o pomerano em	
		suas comunicações?	
		Como acha que é a	
		compreensão da comunicação	
		da criança?	

	Ele é capaz de seguir
	instruções em ambas as
	línguas?
	Ele compreende
	significados implícitos?
	Ele compreende
	melhor quando recebe
	comandos em Língua
	Portuguesa ou em pomerano?
	A criança apresenta
	alguma dificuldade de
	compreensão quando comendo
	é dado em português? E em
	pomerano?
	Quais as dificuldades
	comunicativas sentidas na sala
	de aula?
	Em que contexto
	considera que a comunicação
	da criança é mais eficaz? Com
<b>BLOCO C</b> Compreender quais	colegas ou com o professor?
Dificuldades dificuldades são	Sente que com a
Comunicativas sentidas em casa	proximidade de terceiros à
	criança o inibem de
	comunicar?
	Consegue identificar
	as preferências da criança na
	comunicação com o professor?
	Ele prefere falar português ou
	pomerano?
	Ele dificuldade em se
	expressar na Língua
	Portuguesa? EM caso positivo,
	como?

### **APÊNDICE C**

### DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO "PRANCHAS DE HISTÓRIA CONTINUADA"

Prancha 01 – Vinculação entre pares



A figura apresenta duas crianças brincando em uma gangorra e duas crianças em um balanço. A figura foi selecionada pensando na faixa etária dos participantes de pesquisa, ela possibilita que a criança explore criativamente a figura no sentido de observar a relação entre os pares e narrar possíveis acontecimentos na cena apresentada. O objetivo desta prancha é que a criança apresente uma narrativa acerca de suas relações com pares, a narrativa possibilitará analisar ainda os aspectos relacionados a interação social da criança.

Prancha 02 - Vinculação afetiva entre familiares



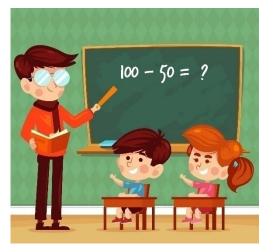
O objetivo desta prancha é que a criança apresenta uma narrativa acerca de sua convivência familiar, incluindo comunicação, aspectos relacionados a afetividade e interação social. A figura apresenta ainda um animal, característica comum nas famílias pomeranas.

Prancha 03 - Relação com o objeto



A figura apresenta seis crianças se relacionando com diferentes objetos/brinquedos. Uma criança pulando corda, uma criança com um urso de pelúcia, uma criança fazendo a leitura de um livro, duas crianças interagindo a partir do uso de uma bola e por fim, uma criança segurando dois balões de ar. Esta figura foi selecionada pensando na variedade de brincadeiras que se apresentam, o que possibilita a criança escolher diferentes contextos de relações com o objeto/brinquedo para realizar a sua narrativa. A figura apresenta objetos que são comumente utilizados no contexto cultural da criança, o que pode favorecer a sua comunicação.

Prancha 04 - Vida Escolar



A figura apresenta duas crianças em contexto de sala de aula onde estão assistindo a uma aula de matemática mediada por um professor. Esta prancha tem por objetivo coletar dados acerca da vida escolar da criança, favorecendo-a a narrar suas experiências no contexto escolar e possíveis dificuldades enfrentadas.

### **APÊNDICE D**



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa *Pomerisch språk urer Portugijsich?*? Interação Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilingues com Transtorno do Espectro Autista, sob a responsabilidade do pesquisador Mayck Djúnior Hartwig.

**JUSTIFICATIVA:** Pesquisas científicas sobre TEA e bilinguismo realizadas em território nacional são escassas, não há nenhuma produção científica com crianças pomeranas diagnosticadas com TEA em âmbito mundial. Esse dado apontando para a necessidade de investimento em pesquisas que discutam o bilinguismo e a diglossia em comunidades tradicionais, e suas implicações no processo de comunicação da criança.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA: Descrever como as crianças com Transtorno do Espectro Autista cuja língua maternaseja a Língua Pomerana, se comunicam e interagem com o mediador, em atividade estruturada inicialmente em Língua Pomerana e posteriormente em Língua Portuguesa.

**PROCEDIMENTOS:** Será realizada uma entrevista semiestruturada que tem por objetivo coletar dados referentes ao histórico de comunicação da criança.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA: A coleta de dados será realizada em um encontro com duração média de 30 minutos na sede do Centro de Referência de Educação Inclusiva — CREI, localizado na Rua Tércio Correa dos Santos, 209, Centro, Santa Maria de Jetibá.

RISCOS E DESCONFORTOS: O participante poderá não se sentir à vontade para responder determinadas perguntas ou ainda não se recordar de determinados detalhes. Uma vez que os conteúdos abordados

dizem respeito às dificuldades da criança, o participante poderá se sentir desconfortável em prestar informações detalhadas.

**BENEFÍCIOS:** O pesquisador se compromete a orientar a família no que se fizer necessário.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O pesquisador se compromete a realizar acompanhamento e assistência ao participante e equipe responsável pelo atendimento da criança, durante todo o processo de pesquisa, prestando treinamento específico para intervenção a ser realizada no campo da comunicação no contexto escolar. É garantida assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO: O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTEÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO: Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes referente a alimentação e deslocamento do participante são de responsabilidade do pesquisador.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO: Fica garantida possível indenização ao participante diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Mayck Djúnior Hartwig nos telefones (27)99696-8478 ou no e-mail mayckhartwig@gmail.com. O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970 Tel: (27) 3145-9820.0 CEP tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas

Vitóriadede	20	I	Č
-------------	----	---	---

131

\_\_\_\_\_

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa "*PomerischOderPortugiesischSprache*? Compreensão Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilingues com Transtorno do Espectro Autista", eu, MayckDjúniorHartwig, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

-

Pesquisador

### APÊNDICE E



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a)	S	eu(sua)	filho(a)			<del> </del>			está	send	lo
convidado(a)ap	articij	pardapesqui	saintitulada <b>P</b> a	omerischOd	erPort	ugiesischSpra	che?		Compi	reensã	ίο
Comunicativa	em	Crianças	Pomeranas	Bilingues	com	Transtorno	do	Espectro	Autista,	sob	a
responsabilidad	le do p	pesquisador	Mayck Djúnio	or Hartwig.							

**JUSTIFICATIVA:** Pesquisas científicas sobre TEA e bilinguismo realizadas em território nacional são escassas, não há nenhuma produção científica com crianças pomeranas diagnosticadas com TEA em âmbito mundial. Esse dado apontando para a necessidade de investimento em pesquisas que discutam o bilinguismo e a diglossia em comunidades tradicionais, e suas implicações no processo de comunicação da criança.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA: Descrever como as crianças com Transtorno do Espectro Autista cuja língua materna seja a Língua Pomerana, se comunicam e interagem com o mediador, em atividade estruturada em primeiro momento na Língua Portuguesa e em segundo momento em Língua Pomerana.

**PROCEDIMENTOS:** Os procedimentos estão divididos em duas etapas. Na primeira etapa será realizada entrevista com o responsável pela criança e em seguido com os seus professores. Na segunda etapa será feita a coleta de dados com a criança participante da pesquisa. Inicialmente será estabelecido *rapport* com a criança, onde será explicado a ela de acordo com seu grau de entendimento, do que se trata a pesquisa em questão e como será realizado o procedimento. Em seguida a criança será convidada a contar uma história a partir da visualização de 4 pranchas contendo imagens de vinculação afetiva entre familiares, Vinculação afetiva entre

pares, relação com o objeto e vida escolar. No momento um a criança deverá contar a história em pomerano, e no momento dois a criança deverá contar a história em Língua Portuguesa.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA: A coleta de dados será realizada em um encontro com duração média de 30 minutos na sede do Centro de Referência de Educação Inclusiva – CREI, localizado na Rua Tércio Correa dos Santos, 209, Centro, Santa Maria de Jetibá.

RISCOS E DESCONFORTOS: A criança poderá apresentar desconforto durante a coleta de dados, como comportamentos de irritabilidade devido a dificuldade de seguir os comandos solicitados, se recusar a permanecer na sala pelo tempo necessário estipulado e/ou se sentir desconfortável em interagir com o pesquisador.

**BENEFÍCIOS:** Como benefício direto ao participante o pesquisador se compromete, a realizar avaliação neuropsicológica gratuita da criança e orientação aos pais e/ou responsáveis quanto as estratégias a serem adotadas no sentido de favorecer o desenvolvimento da criança.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O pesquisador se compromete a realizar acompanhamento e assistência ao participante e equipe responsável pelo atendimento da criança, durante todo o processo de pesquisa, prestando treinamento específico para intervenção a ser realizada no campo da comunicação no contexto escolar. É garantida assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO: O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTEÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade e da criança durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO: Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas referentes a alimentação e deslocamento do participante são de responsabilidade do pesquisador.

**GARANTIA DE INDENIZAÇÃO:** Fica garantida possível indenização ao participante diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Mayck Djúnior Hartwig nos telefones (27)99696-8478 ou no e-mail mayckhartwig@gmail.com. O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com

Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970 Tel: (27) 3145-9820.0 CEP tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

	Vitória	de	de 2018
Participante da pesquisa/Responsável le	gal		

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa "*Pomerisch språk urer Portugijsich?*? Compreensão Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilingues com Transtorno do Espectro Autista", eu, Mayck Djúnior Hartwig, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

### APÊNDICE F



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a)Sr.(a)	está	sendo	convidado(a)	para	participar	da
pesquisa Pomerisch språk urer Portugijsich?? Interação Comu	ınicat	iva em	Crianças Po	mera	nas Biling	ues
com Transtorno do Espectro Autista, sob a responsabilidade do	pesau	iisador	Mavck Diúnio	r Hart	wig.	

**JUSTIFICATIVA:** Pesquisas científicas sobre TEA e bilinguismo realizadas em território nacional são escassas, não há nenhuma produção científica com crianças pomeranas diagnosticadas com TEA em âmbito mundial. Esse dado apontando para a necessidade de investimento em pesquisas que discutam o bilinguismo e a diglossia em comunidades tradicionais, e suas implicações no processo de comunicação da criança.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA: Descrever como as crianças com Transtorno do Espectro Autista cuja língua materna seja a Língua Pomerana, se comunicam e interagem com o mediador, em atividade estruturada inicialmente em Língua Pomerana e posteriormente em Língua Portuguesa.

**PROCEDIMENTOS:** Será realizada uma entrevista semiestruturada, onde serão coletados dados referentes a criança participante da pesquisa.

**DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA:** A coleta de dados será realizada em um encontro com duração média de 30 minutos na sede do Centro de Referência de Educação Inclusiva — CREI, localizado na Rua Tércio Correa dos Santos, 209, Centro, Santa Maria de Jetibá.

RISCOS E DESCONFORTOS: Poderá haver desconforto em não se sentir à vontade para responder a determinadas perguntas.

**BENEFÍCIOS:** O pesquisador se compromete a orientar o professor quanto as estratégias a serem adotadas no trabalho com a criança com TEA e a realizar avaliação neuropsicológica gratuita para a criança participante.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O pesquisador se compromete a realizar acompanhamento e assistência ao participante e equipe responsável pelo atendimento da criança, durante todo o processo de pesquisa, prestando treinamento específico para intervenção a ser realizada no campo da comunicação no contexto escolar. É garantida assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO: O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTEÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO: Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) não pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas referentes a alimentação e deslocamento do participante são de responsabilidade do pesquisador.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO: Fica garantida possível indenização ao participante diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Mayck Djúnior Hartwig nos telefones (27)99696-8478 ou no e-mail mayckhartwig@gmail.com. O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970 Tel: (27) 3145-9820.0 CEP tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas

da	de 2018
	de.

### Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa "*Pomerisch språk urer Portugijsich?*? Compreensão Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilingues com Transtorno do Espectro Autista", eu, Mayck Djúnior Hartwig, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

### APÊNDICE G



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a)Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa *Pomerisch språk urer Portugijsich?*? Interação Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilingues com Transtorno do Espectro Autista, sob a responsabilidade do pesquisador Mayck Djúnior Hartwig.

**JUSTIFICATIVA:** Pesquisas científicas sobre TEA e bilinguismo realizadas em território nacional são escassas, não há nenhuma produção científica com crianças pomeranas diagnosticadas com TEA em âmbito mundial. Esse dado apontando para a necessidade de investimento em pesquisas que discutam o bilinguismo e a diglossia em comunidades tradicionais, e suas implicações no processo de comunicação da criança.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA: Descrever como as crianças com Transtorno do Espectro Autista cuja língua materna seja a Língua Pomerana, se comunicam e interagem com o mediador, em atividade estruturada inicialmente em Língua Pomerana e posteriormente em Língua Portuguesa.

**PROCEDIMENTOS:** Será realizada uma entrevista narrativa com objetivo de coletar informações a respeito da cultura pomerana.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA: A coleta de dados será realizada em um encontro com duração média de 30 minutos na sede do Centro de Referência de Educação Inclusiva — CREI, localizado na Rua Tércio Correa dos Santos, 209, Centro, Santa Maria de Jetibá.

RISCOS E DESCONFORTOS: Poderá haver desconforto em não se sentir à vontade para responder a determinadas perguntas.

**BENEFÍCIOS:** O pesquisador se compromete a orientar o professor quanto as estratégias a serem adotadas no trabalho com a criança com TEA e a realizar avaliação neuropsicológica gratuita para a criança participante.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O pesquisador se compromete a realizar acompanhamento e assistência ao participante e equipe responsável pelo atendimento da criança, durante todo o processo de pesquisa, prestando treinamento específico para intervenção a ser realizada no campo da comunicação no contexto escolar. É garantida assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO: O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTEÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO: Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) não pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas referentes a alimentação e deslocamento do participante são de responsabilidade do pesquisador.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO: Fica garantida possível indenização ao participante diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Mayck Djúnior Hartwig nos telefones (27)99696-8478 ou no e-mail mayckhartwig@gmail.com. O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970 Tel: (27) 3145-9820.0 CEP tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas

Vitória	de	de 2018

### Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa "*Pomerisch språk urer Portugijsich?*? Compreensão Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilingues com Transtorno do Espectro Autista", eu, Mayck Djúnior Hartwig, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

### **APÊNDICE H**

# RESULTADOS DA TABELA DE REGISTRO DE FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INDICATIVOS DE COMUNICAÇÃO 18

	Frequê	ncia dos com	portamentos ol	bservados	-
Itens comunicativos	Não observado (0)	Poucas vezes (<2)	Às vezes	Muitas vezes (>5)	=
Não-verbal					=
Utiliza expressões faciais, exibindo emoções					
Auxilia a comunicação com gestos (apontar, encolher os ombros, postura corporal)					E
Chama a atenção para si					
Contato visual					
Verbal					-
Responde verbalmente quando é chamado pelo nome					
Agradece					
Questiona					
Inicia a história					
Desenvolve a história					
Finaliza a história					

<sup>18</sup> Instrumento extraído e adaptado de: LOPES, S.A.de J.B. A Comunicação em contexto escolar e familiar da criança autista: estudo de caso. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação. Faro, Portugal.

### **ANEXOS**

## $Anexo\ A\ \hbox{-}\ Childhood\ Autism\ Rating\ Scale\ (CARS)$

1. Relacionamento interpessoal	
Pontos	Sintomas
1	Nenhuma evidência de dificuldade ou anormalidade nas relações pessoais: O comportamento da criança é adequado à sua idade. Alguma timidez, nervosismo ou aborrecimento podem ser observados quando é dito à criança o que fazer, mas não em grau atípico.
1.5	
2	Relações levemente anormais: A criança pode evitar olhar o adulto nos olhos, evitar o adulto ou ter uma reação exagerada se a interação é forçada, ser excessivamente tímida, não responder ao adulto como esperado ou agarrar-se aos pais um pouco mais que a maioria das crianças da mesma idade;
2,5	
3	<b>Relações moderadamente anormais:</b> Às vezes, a criança demonstra indiferença (parece ignorar o adulto). Outras vezes, tentativas persistentes e vigorosas são necessárias para se conseguir a atenção da criança. O contato iniciado pela criança é mínimo;
3.5	
4	<b>Relações gravemente anormais:</b> A criança está constantemente indiferente ou inconsciente ao que o adulto está fazendo. Ela quase nunca responde ou inicia contato com o adulto. Somente a tentativa mais persistente para atrair a atenção tem algum efeito.
	2. Imitação
Pontos	Sintomas
1	Imitação adequada: A criança pode imitar sons, palavras e movimentos, os quais são adequados para o seu nível de habilidade;
1.5	
2	<b>Imitação levemente anormal:</b> Na maior parte do tempo, a criança imita comportamentos simples como bater palmas ou sons verbais isolados; ocasionalmente imita somente após estimulação ou com atraso;

2,5	Imitação moderadamente anormal: A criança imita apenas parte do tempo e requer uma
3	grande dose de persistência ou ajuda do adulto; frequentemente imita apenas após um tempo (com atraso);
3.5	
4	<b>Imitação gravemente anormal:</b> A criança raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com estímulo e assistência.
	3. Resposta emocional
Pontos	Sintomas
1	Resposta emocional adequada à situação e à idade: A criança demonstra tipo e grau adequados de resposta emocional, indicada por uma mudança na expressão facial, postura e conduta;
1.5	
2	<b>Resposta emocional levemente anormal:</b> A criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inadequados de resposta emocional. Às vezes, suas reações não estão relacionadas a objetos ou a eventos ao seu redor;
2,5	
3	Resposta emocional moderadamente anormal: A criança demonstra sinais claros de resposta emocional inadequada (tipo ou grau). As reações podem ser bastante inibidas ou excessivas e sem relação com a situação; pode fazer caretas, rir ou tornar-se rígida até mesmo quando não estejam presentes objetos ou eventos produtores de emoção;
3.5	
4	Resposta emocional gravemente anormal: As respostas são raramente adequadas à situação. Uma vez que a criança atinja um determinado humor, é muito difícil alterá-lo. Por outro lado, a criança pode demonstrar emoções diferentes quando nada mudou.
	4. Uso corporal
Pontos	Sintomas

Uso corporal adequado à idade: A criança move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação de uma criança normal da mesma idade;

1.5

Uso corporal levemente anormal: Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como falta de jeito, movimentos repetitivos, pouca coordenação ou a presença rara de movimentos incomuns:

2,5

3

Uso corporal moderadamente anormal: Comportamentos que são claramente estranhos ou incomuns para uma criança desta idade podem incluir movimentos estranhos com os dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, olhar fixo, beliscar o corpo, autoagressão, balanceio, girar ou caminhar nas pontas dos pés;

3.5

4

Uso corporal gravemente anormal: Movimentos intensos ou frequentes do tipo listado acima são sinais de uso corporal gravemente anormal. Estes comportamentos podem persistir apesar das tentativas de desencorajar as crianças a fazê-los ou de envolver a criança em outras atividades.

### 5. Uso de objetos

Pontos

Sintomas

Uso e interesse adequados por brinquedos e outros objetos: A criança demonstra interesse normal por brinquedos e outros objetos adequados para o seu nível de habilidade e os utiliza de maneira adequada;

1.5

1

Uso e interesse levemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode

demonstrar um interesse atípico por um brinquedo ou brincar com ele de forma inadequada,
de um modo pueril (exemplo: batendo ou sugando o brinquedo);

2,5

Uso e interesse moderadamente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar pouco interesse por brinquedos ou outros objetos, ou pode estar preocupada em usá-los de maneira estranha. Ela pode concentrar-se em alguma parte insignificante do brinquedo, tornar-se fascinada com a luz que reflete do mesmo, repetitivamente mover alguma parte do objeto ou exclusivamente brincar com ele;

3

Uso e interesse gravemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode 4 engajar-se nos mesmos comportamentos citados acima, porém com maior frequência e intensidade. É difícil distrair a criança quando ela está engajada nestas atividades inadequadas.

#### 6. Resposta a mudanças

Pontos Sintomas Respostas à mudança adequadas à idade: Embora a criança possa perceber ou comentar as 1 mudanças na rotina, ela é capaz de aceitar estas mudanças sem angústia excessiva; 1.5 Respostas à mudança adequadas à idade levemente anormal: Quando um adulto tenta 2 mudar tarefas, a criança pode continuar na mesma atividade ou usar os mesmos materiais; 2,5 Respostas à mudança adequadas à idade moderadamente anormal: A criança resiste 3 ativamente a mudanças na rotina, tenta continuar sua antiga atividade é difícil de distraí-la. Ela pode tornar-se infeliz e zangada quando uma rotina estabelecida é alterada; 3.5 Respostas à mudança adequadas à idade gravemente anormal: A criança demonstra 4 reações graves às mudanças. Se uma mudança é forçada, ela pode tornar-se extremamente zangada ou não disposta a ajudar e responder com acessos de raiva.

#### 7. Resposta visual

Pontos	Sintomas
1	<b>Resposta visual adequada:</b> O comportamento visual da criança é normal e adequado para sua idade. A visão é utilizada em conjunto com outros sentidos como forma de explorar um objeto novo;

Resposta visual levemente anormal: A criança precisa, ocasionalmente, ser lembrada de olhar para os objetos. A criança pode estar mais interessada em olhar espelhos ou luzes do que o fazem seus pares, pode ocasionalmente olhar fixamente para o espaço, ou pode evitar olhar as pessoas nos olhos;

2,5

1.5

2

Resposta visual moderadamente anormal: A criança deve ser lembrada frequentemente de olhar para o que está fazendo, ela pode olhar fixamente para o espaço, evitar olhar as pessoas 3 nos olhos, olhar objetos de um ângulo incomum ou segurar os objetos muito próximos aos olhos; 3.5 Resposta visual gravemente anormal: A criança evita constantemente olhar para as pessoas 4 ou para certos objetos e pode demonstrar formas extremas de outras peculiaridades visuais descritas acima. 8. Resposta auditiva Pontos Sintomas Respostas auditivas adequadas para a idade: O comportamento auditivo da criança é 1 normal e adequado para idade. A audição é utilizada junto com outros sentidos; 1.5 Respostas auditivas levemente anormais: Pode haver ausência de resposta ou uma resposta levemente exagerada a certos sons. Respostas a sons podem ser atrasadas e os sons podem 2 necessitar de repetição para prender a atenção da criança. A criança pode ser distraída por sons externos; 2,5 Respostas auditivas moderadamente anormais: As respostas da criança aos sons variam. 3 Frequentemente ignora o som nas primeiras vezes em que é feito. Pode assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir alguns sons do cotidiano; 3.5 Respostas auditivas gravemente anormais: A criança reage exageradamente e/ou despreza 4 sons num grau extremamente significativo, independentemente do tipo de som. 9. Resposta e uso do paladar, olfato e tato

Sintomas

Uso e resposta normais do paladar, olfato e tato: A criança explora novos objetos de um

modo adequado a sua idade, geralmente sentindo ou olhando. Paladar ou olfato podem ser

Pontos

1

usados quando adequados. Ao reagir a pequenas dores do dia a dia, a criança expressa desconforto, mas não reage exageradamente;

1.5

2

Uso e resposta levemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode persistir em colocar objetos na boca; pode cheirar ou provar/experimentar objetos não comestíveis. Pode ignorar ou ter reação levemente exagerada à uma dor mínima, para a qual uma criança normal expressaria somente desconforto;

2,5

Uso e resposta moderadamente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou provar objetos ou pessoas. A criança pode reagir demais ou muito pouco;

3.5

4

3

Uso e resposta gravemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança está preocupada em cheirar, provar e sentir objetos, mais pela sensação do que pela exploração ou uso normal dos objetos. A criança pode ignorar completamente a dor ou reagir muito fortemente a desconfortos leves.

#### 10. Medo ou nervosismo:

Pontos Sintomas

**Medo ou nervosismo normais:** O comportamento da criança é adequado tanto à situação quanto à idade;

1.5

1

**Medo ou nervosismo levemente anormais:** A criança ocasionalmente demonstra muito ou pouco medo ou nervosismo quando comparada às reações de uma criança normal da mesma idade e em situação semelhante;

2,5

3

2

**Medo ou nervosismo moderadamente anormais:** A criança demonstra bastante mais ou bastante menos medo do que seria típico para uma criança mais nova ou mais velha em uma situação similar;

3.5

**Medo ou nervosismo gravemente anormais:** Medos persistem mesmo após experiências repetidas com eventos ou objetos inofensivos. É extremamente difícil acalmar ou confortar a criança. A criança pode, por outro lado, falhar em demonstrar consideração adequada aos riscos que outras crianças da mesma idade evitam.

### 11. Comunicação verbal

Pontos Sintomas 1 Comunicação verbal normal, adequada à idade e à situação; 1.5 Comunicação verbal levemente anormal: A fala demonstra um atraso global. A maior parte 2 do discurso tem significado; porém, alguma ecolalia ou inversão pronominal podem ocorrer. Algumas palavras peculiares ou jargões podem ser usados ocasionalmente; 2,5 Comunicação verbal moderadamente anormal: A fala pode estar ausente. Quando presente, a comunicação verbal pode ser uma mistura de alguma fala significativa e alguma 3 linguagem peculiar, tais como jargão, ecolalia ou inversão pronominal. As peculiaridades na fala significativa podem incluir questionamentos excessivos ou preocupação com algum tópico em particular; 3.5 Comunicação verbal gravemente anormal: Fala significativa não é utilizada. A criança pode emitir gritos estridentes e infantis, sons animais ou bizarros, barulhos complexos 4 semelhantes à fala, ou pode apresentar o uso bizarro e persistente de algumas palavras reconhecíveis ou frases.

### 12. Comunicação não-verbal:

Pontos	Sintomas
1	Uso normal da comunicação não-verbal adequado à idade e situação;

1.5

4

Uso da comunicação não-verbal levemente anormal: Uso imaturo da comunicação nãoverbal; a criança pode somente apontar vagamente ou esticar-se para alcançar o que quer, nas mesmas situações nas quais uma criança da mesma idade pode apontar ou gesticular mais especificamente para indicar o que deseja;

2,5

3

Uso da comunicação não-verbal moderadamente anormal: A criança geralmente é incapaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não verbal, e não consegue compreender a comunicação não-verbal dos outros;

3.5

**Pontos** 

Uso da comunicação não-verbal gravemente anormal: A criança utiliza somente gestos bizarros ou peculiares, sem significado aparente, e não demonstra nenhum conhecimento dos significados associados aos gestos ou expressões faciais dos outros.

#### 13 Nível de atividade:

13. Nível de atividade:		
Pontos	Sintomas	
1	Nível de atividade normal para idade e circunstâncias: A criança não é nem mais nem menos ativa que uma criança normal da mesma idade em uma situação semelhante;	
1.5		
2	<b>Nível de atividade levemente anormal:</b> A criança pode tanto ser um pouco irrequieta quanto um pouco "preguiçosa", apresentando, algumas vezes, movimentos lentos. O nível de atividade da criança interfere apenas levemente no seu desempenho;	
2,5		
3	<b>Nível de atividade moderadamente anormal:</b> A criança pode ser bastante ativa e difícil de conter. Ela pode ter uma energia ilimitada ou pode não ir prontamente para a cama à noite. Por outro lado, a criança pode ser bastante letárgica e necessitar de um grande estímulo para mover-se;	
3.5		
4	<b>Nível de atividade gravemente anormal:</b> A criança exibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro.	
	14. Nível e consistência da resposta intelectual	

Sintomas

1	A inteligência é normal e razoavelmente consistente em várias áreas: A criança é tão inteligente quanto às crianças típicas da mesma idade e não tem qualquer habilidade intelectual ou problemas incomuns;
1.5	
2	Funcionamento intelectual levemente anormal: A criança não é tão inteligente quanto às crianças típicas da mesma idade; as habilidades apresentam-se razoavelmente regulares através de todas as áreas;
2,5	
3	Funcionamento intelectual moderadamente anormal: Em geral, a criança não é tão inteligente quanto uma típica criança da mesma idade, porém a criança pode funcionar próximo do normal em uma ou mais áreas intelectuais;
3.5	
4	Funcionamento intelectual gravemente anormal: Embora a criança geralmente não seja tão inteligente quanto uma criança típica da mesma idade, ela pode funcionar até mesmo melhor que uma criança normal da mesma idade em uma ou mais áreas.
	15. Impressões gerais
Pontos	Sintomas
1	Sem autismo: a criança não apresenta nenhum dos sintomas característicos do autismo;
1.5	
2	<b>Autismo leve:</b> A criança apresenta somente um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo;
2,5	
3	Autismo moderado: A criança apresenta muitos sintomas ou um grau moderado de autismo;
3.5	
4	Autismo grave: a criança apresenta inúmeros sintomas ou um grau extremo de autismo.